

# Monatshefte für deutschen Unterricht

Formerly Monatshefte für deutsche Sprache und Pädagogik

Official Organ of the German Section of the Modern Language  
Association of the Central West and South

---

Volume XXX

May, 1938

Number 5

---

## DAS MOTIV DES VERTRAUENS IM DRAMA HEINRICH VON KLEIST

HERMANN J. WEIGAND

*Yale University*

Einer der einprägsamsten Züge in dem Persönlichkeitsbilde Heinrichs von Kleist ist sein Verlangen nach restloser Gefühlsgemeinschaft mit anderen menschlichen Wesen. Die Briefe an die Braut, Wilhelmine von Zenge, kreisen um das Thema absoluten Vertrauens als ihren Mittelpunkt. Kleist beteuert der Braut mit unzähligen Wiederholungen und Abwandlungen dieses Gedankens, daß sie sein unbedingtes Vertrauen besitze, und er wirbt mit demselben fanatischen Ungestüm um Beteuerungen von ihrer Seite, daß sie ihm mit blinder Zuversicht ergeben sei. Fast nicht minder heiß betont er die dargebotene und geforderte Gefühlsgemeinschaft mit der Schwester Ulrike. Und seine Beziehungen zu Freunden — zu Brockes, der nach Kleists eigenem Zeugnis jede, auch selbst die geheimste Falte seines Herzens kannte,<sup>1</sup> zu Lohse, mit dem er vorschnell restlose Gütergemeinschaft fürs Leben verabredet hatte,<sup>2</sup> zu Pfuel, den er anfleht, bei ihm die Stelle von Frau, Kindern und Enkeln zu vertreten, da er niemals heiraten werde,<sup>3</sup> — waren auf denselben schwärmerischen Gefühlston abgestimmt. In der Zeit seiner Würzburger Reise, deren Zweck er selbst denen gegenüber, die seinem Herzen am nächsten stehen, in undurchdringliches Geheimnis hüllt, wächst der Drang, sich des unbedingten, blinden Vertrauens einer fremden Seele versichert zu fühlen, zu fast manischen Ausmaßen an. In diesem Zeitraum dürfte seinem exaltierten Pathos der verstiegene Aufopferungsdrang des Schillerschen Posa geradezu als Leitstern vorgeschwobt haben. Je rätselhafter sein Gebaren, je geheimnisvoller die Andeutungen, die er über seine Absichten fallen läßt, umso ungestümer und leidenschaftlicher verlangt er blindes Eingehen auf seine Zwecke. Dem was er einmal für heilsam erkannt hat, ist bedingungslos Folge zu leisten, möge es auch den Anschein des Fragwürdigen, ja des Ungereimten erwecken. Die subjektive Berechtigung für diese Forderung liegt in der Frage, die er einmal an die Braut richtet: „Bin ich nicht ein

<sup>1</sup> V, 186. Die Hinweise beziehen sich auf die Seitenzahlen der fünfbandigen Kleistausgabe von Erich Schmidt, wo es sich um die Briefe handelt. Bei den Dichtungen werden die Verszahlen angegeben.

<sup>2</sup> V, 273.

<sup>3</sup> V, 316.

edler Mensch?”,<sup>4</sup> womit für ihn alle weiteren Erörterungen abgeschnitten sind. Denn, daß er ein edler Mensch ist, steht für ihn fest wie ein mathematisches Axiom. Ebenso sicher aber fühlt er sich bereits seiner genialen Veranlagung, wenn er auch über deren Richtung noch im Dunkeln tappt. Aus diesen beiden Grundtatsachen aber ergeben sich dann auf analytischem Wege alle die Folgerungen, die in seinem Werben um Vertrauen zum Ausdruck kommen: Er hat seinen eigenen Weg zu gehen, einen dunklen und schweren Weg, dessen Richtung ihm nur die innere Stimme weisen kann. Wer ihn liebt und sich zu ihm bekennt, muß diese innere Stimme über alles achten, ohne ihr dreinreden zu wollen. Achtung und Liebe aber bilden zusammen das Vertrauen, das das engste Band seelischer Gemeinschaft knüpft und die trostlose Vereinzelung des Individuums überwindet.

In seinen Beziehungen zu Menschen richtet sich Kleists sehnüchtestes Streben immer wieder darauf, die Schranken der Individuation zu überwinden. Mehr als einmal bricht er zusammen, da die Kräfte, die er an die Erzwingung des Wunders restloser Hingabe gesetzt hat, versagen, und der gemeinsame Freitod mit Henriette Vogel bedeutet im Grunde die im Jubel der Ekstase ausgeführte Probe, die das endlich doch noch Erreichte triumphierend bestätigt.

Das Werk ist Ausdruck des Menschen. Für den Dramatiker Kleist bildet die gefühlsmäßige Bindung des Vertrauens nicht nur ein Thema unter vielen, sondern recht eigentlich das Thema, das er immer von neuem umkreist. Es ist der eigentliche schöpferische Erlebniskomplex, der immer nach neuer Gestaltung drängt und in keinem seiner Werke fehlt, sei es als Forderung oder als gestaltetes Wunschbild. Freilich steht er nicht immer sichtbar im Mittelpunkt der Handlung, immer aber zeigt er sich innerlich mit dem Kern der Handlung verwachsen und bietet so gewissermaßen den Schlüssel zu Kleists ganzer Dramatik. Es soll Aufgabe der folgenden Ausführungen sein, dies an den einzelnen Dramen nachzuweisen.

*Die Familie Schroffenstein* ist in der Gesamtanlage eine negative Darstellung des Vertrauens. Die verwandten Häuser Rossitz und Warwand sind entzweit durch eine Atmosphäre des Mißtrauens von geradezu mythischer Dichte. Als das Gewitter sich endlich entlädt, hält der Tod seine grausige Ernte, und das Ende ist Verzweiflung und Wahnsinn. Zwischen den beiden Kindern der verfeindeten Häuser ist aber vorher eine Vertrauensbeziehung von wunderbarer Innigkeit aufgeblüht. Agnes und Ottokar sind jedes auf die Familienlegende von der teuflischen Schlechtigkeit der Gegenpartei ganz naiv eingeschworen, dennoch bricht sich, allen vermeintlichen Tatsachen zum Trotz, das Gefühl völliger Hingabe siegreich Bahn. In zwei Szenen, die um einen Tag auseinanderliegen, erleben wir, wie dieses Gefühl zum Durchbruch kommt. Die beiden, die sich lieben, ohne sich zu kennen, ahnen bereits, daß die Solidarität der Familie sie verpflichtet, einander bis in den Tod zu hassen; somit bildet die ge-

<sup>4</sup> V, 57.

genseitige Namensnennung eine Vertrauensprobe, vor der beide zittern. Der ganze Dialog der Liebenden dreht sich um das Vertrauen. „Deinem Engel Kannst du dich sicher nicht vertrauen, als mir,” beteuert Ottokar (736 f.). „Nun will ich heiter, offen, wahr, Wie deine Seele, mit dir reden,” (753 f.) nimmt er sich vor und schließt die Rede mit den Worten: „Und fordre ernst dein unumschränkt Vertrauen” (771). Er selbst vermag es noch nicht über sich, offen den ersten Schritt zu tun, obgleich er sich schon deutlich genug verraten hat. Die Szene schließt mit der bedeutsamen Wechselrede:

Agnes: Soll ich dir traun, wenn du nicht mir?  
 Ottokar: Tu es Auf die Gefahr!  
 Agnes: Es sei! Und irr' ich mich,  
 Nicht eine Träne kosten soll es mich. (789 f.)

Ottokar, mit dem sich Kleist hier völlig identifiziert, fordert den Sprung ins Ungewisse von der Geliebten, und sie beschämt ihn durch den seelischen Wagemut, der ihr Schicksal in seine Hand gibt.

Allerdings zieht erst die spätere Szene die Konsequenzen aus der hier vorbereiteten Situation, denn Agnes war, durch das Auftauchen Johanns erschreckt, entwichen. Am nächsten Tage hält sie das mit Ottokar verabredete Stelldichein, obgleich es ihr inzwischen zur Gewißheit geworden, wessen sie sich vom Hause Rossitz zu versehen hat, hat doch Ottokars Halbbruder in mörderischer Absicht, wie sie meint, den Dolch auf sie gezückt. Sie traut ihm also, wie sie versprochen, auf ihre Gefahr. Der gequälte Dialog, der sich zwischen den Liebenden anspinnt, eröffnet ihr furchtbare Ausblicke: Bezeichnet sich doch Ottokar als den vertrauten Freund des Halbbruders (1291), von dessen mörderischem Trachten sie eine Probe erlebt hat, und hat doch Ottokar sie bereits, wie unversehens, bei ihrem Namen Agnes genannt (1292), den er nicht zu kennen vorgab. Sie kann nicht länger daran zweifeln: ihr ist der Tod von seiner Hand bestimmt. Als Ottokar sich entfernt hat, um ihr, die einer Ohnmacht nahe, Wasser zu bringen, überkommt sie die unmittelbare Gewißheit, daß Ottokar sie vergiften wird. Dennoch nimmt sie den Trank aus seiner Hand und trinkt davon, wobei sie ihn unverwandt ansieht (1307). Sie besteht also die Probe der Hingabe bis in den Tod. Damit leistet sie Verzicht auf alle übrigen Lebenswerte zugunsten dieses einzigen Gefühls. Ihr Vertrauen jenseits der Gewißheit, daß sie den Tod aus der Hand des Geliebten empfängt, bedeutet den restlosen Triumph des irrationalen Gefühls. Mit der Tat hat sie bewiesen, was sie dann, als das Mißverständnis sich aufgeklärt hat, in die Worte faßt: „Ganz deine, in der grenzenlosen Bedeutung” (1347 f.). Nun kann auch Ottokar jubeln: „Wohl, das steht fest und gilt Für eine Ewigkeit” (1348 f.). (Gefühlsüberschwang wie wörtlicher Ausdruck verraten die engste Verwandtschaft mit der seelischen Temperatur des *Don Carlos*-Dramas, wo das Treuegelöbnis der beiden jugendlichen Helden in den Worten gipfelt: „Carlos: Der Meinige? – Posa: Auf Ewig. Und in des Worts verwegenster Bedeu-

tung." 992-3). Hierauf müht sich der Verstand beider von neuem vergebens, den Knäuel von Anschuldigungen zu entwirren, der ihre beiderseitigen Familien zu Meuchelmördern stempelt. Es gelingt ihnen nicht. Umso mehr halten sie an der Hauptsache fest: „Wir glauben *uns*.“ (1419).

Haben wir den Sinn dieser Szene als einer Vertrauensprobe unbegrenzter Art begriffen, so bietet auch die vielbesprochene Zweikleiderszene in der Höhle, die die Katastrophe einleitet, keine Schwierigkeiten. (Daß Agnes zwei Kleider trägt, ist eine Vorschrift, die der Dezenz der Bühne Rechnung tragen soll, die aber in der „Dichtung“ selbstverständlich keinen Platz hat). Es ist Ottokars Plan, mit der Geliebten die Kleider zu tauschen und den Rachedurst seines vor der Höhle lauernden Vaters auf sich selbst abzuleiten. Der ganze Plan zeugt von einer Logik, der nur wieder die halsbrecherische Phantastik eines Marquis Posa zum Vorbild gedient haben kann. Genau wie im Falle Posas — dessen sind wir sicher — ist auch das Herz dieses Jünglings von dem Hochgefühl seines Selbstopfers geschwollt. Natürlich darf die Geliebte nichts von seiner Absicht ahnen. Mit der schwülen Beredsamkeit seiner Hochzeitsvision (die Kunst und Natur zugleich ist!) spinnt er das Mädchen in einen Zustand willensloser Hingabe ein, oder vielmehr: da ihr Verhältnis bereits den Inbegriff unbegrenzter Hingabe bedeutet, verhindert er durch den Zauber seiner Rede, daß irgend eine Alltagsregung gewohnheitsmäßiger Scheu in der Geliebten laut werde, da er ihr die Bänder löst und das Kleid vom Leibe streift. So entfährt ihr auch wirklich nur der eine Ausruf: „O Ottokar, Was machst du?“ (2485 f.), während sie widerstandslos alles mit sich geschehen lässt. Hier feiert die mystische Seligkeit des Vertrauens ihr Hochzeitsfest.

Es ist bezeichnend, daß diese Situation in ihrer Typik dem von Kleist in seinen Briefen geforderten Vertrauen völlig entspricht. Hier wie dort ist er der Tätige, der im Gedanken der Opfer schwelgt, die er für die Geliebte bringt; hier wie dort hüllt er sich in Geheimnisse, deren Sinn die Umworbene weder erraten kann noch soll. Willenlos soll sie sich seiner Leitung überlassen im blinden Vertrauen darauf, daß seine Weisheit und Güte alles zum Besten lenke. In dieser Hinsicht trägt *Die Familie Schroffenstein* ausgesprochen den Charakter einer Wunscherfüllung.

*Der Zerbrochene Krug* liegt als derbes Lustspiel viel weiter ab von Kleists eigener Gefühlssphäre. Hier ist es die *eine* völlig sympathische Gestalt, das schlichte Bauernmädchen Eve, an der sich Kleists schöpferischer Komplex des Vertrauens zur Darstellung bringt. Bekanntlich hat Eve, als die Mutter auf das Gepolter und Geklirr der Scherben hin in ihr Zimmer drang, steif und fest behauptet, es sei ihr Verlobter Ruprecht gewesen, der den Krug zerbrochen, und an dieser Aussage hält sie auch vor Gericht fest, obgleich sie nachdrücklichst darauf hinweist, daß sie dies nur behauptet, nicht aber beschworen habe. So oft Ruprecht vor Gericht den Mund auftut, um diese Version des Vorgefallenen Lügen zu strafen, treffen ihn entrüstete Zornesworte Evens (949 f., 1034). Schließ-

lich kann sie nicht länger an sich halten, ihr gepreßtes Herz entlädt sich in einer großen Schelotrede, die sie dem Unwürdigen entgegenschleudert:

Unedelmüt'ger, du! Pfui, schäme dich,  
 Daß du nicht sagst: gut, ich zerschlug den Krug!  
 Pfui, Ruprecht, pfui, o schäme dich, daß du  
 Mir nicht in meiner Tat vertrauen kannst.  
 Gab ich die Hand dir nicht, und sagte: ja,  
 Als du mich fragtest: ,Eve, willst du mich?'  
 Meinst du, daß du den Flickschuster nicht wert bist?  
 Und hättest du durchs Schlüsselloch mich mit  
 Dem Lebrecht aus dem Kruge trinken sehen,  
 Du hättest denken sollen: Ev' ist brav,  
 Es wird sich alles ihr zum Ruhme lösen,  
 Und ist's im Leben nicht, so ist es jenseits,  
 Und wenn wir auferstehn, ist auch ein Tag.

— — — — —  
 Gesetzt, es wär' der Leberecht gewesen,  
 Warum — des Todes will ich ewig sterben,  
 Hätt' ich's dir Einzigem nicht gleich vertraut;  
 Jedoch warum vor Nachbarn, Knecht' und Mägden —  
 Gesetzt, ich hätte Grund, es zu verbergen,  
 Warum, o Ruprecht, sprich, warum nicht sollt' ich  
 Auf dein Vertraun hin sagen, daß du's warst?  
 Warum nicht sollt' ich's? Warum sollt' ich's nicht?

(1162 - 1184)

So bricht also der Traum von endlichem Glück, an dem Eve mit heroischer Standhaftigkeit festgehalten, schließlich zusammen, da das unbedingte Vertrauen, das sie, in völlig naiver Sicherheit ihrer selbst, ihrem Geliebten zugemutet hat, an seiner Kleingläubigkeit scheitert. Nun gesteht sie freimütig ein, daß sie gelogen hat, aber noch immer weigert sie sich standhaft, mit dem wahren Sachverhalt herauszurücken, weil sie glaubt, daß Ruprecht, falls sie die Wahrheit sage, mit den Kolonialtruppen auf Nimmerwiedersehen nach Batavia verschickt werde. Trotz ihrer bitteren Enttäuschung über das Versagen des Geliebten ist sie zu edelmütig, sich an dem Unwürdigen zu rächen; ja, der Gedanke, daß ihr das Schicksal eine Genugtuung bereite, scheint ihr nicht einmal einzufallen. Sie ist also, bei aller Enge ihres Horizontes, eine Idealgestalt.

Allein noch ein zweites Mal rückt das Motiv des Vertrauens in den Mittelpunkt. Der lange Variant von 475 Zeilen, den Kleist schließlich den Anforderungen der Bühne zuliebe durch eine Schlußszene von 76 Zeilen ersetzt hat, dreht sich recht eigentlich um dieses Motiv. Allen Anstrengungen Evens zum Trotz, es zu verhindern, ist es schließlich doch an den Tag gekommen, daß Richter Adam den Krug zerbrochen, so sehr auch der Gerichtsrat gegen den Schluß bemüht gewesen, diese öffentliche Kompromittierung der staatlichen Autorität zu hintertreiben, und bezeichnenderweise hat Ruprecht, der nach der Entdeckung des Täters nicht mehr an sich halten konnte, den Zorn des Gerichtsrats am sichtbarsten zu fühlen

bekommen. Nun hat es keinen Zweck mehr, irgend etwas verbergen zu wollen, und Eve gibt dem Gerichtsrat einen haarkleinen Bericht von dem wirklich Vorgefallenen. Sie tut das in einer Stimmung trostloser Verzweiflung, denn da es, wie sie meint, nur in Richter Adams Macht gelegen habe, den Ruprecht vor der Konskription zu retten, so ist alles verloren und Ruprecht schon so gut wie tot in ihren Augen. Durch ihre Erzählung kann sie bloß beweisen, daß sie selbst an dem Unglück Ruprechts keine Schuld trägt. Der Gerichtsrat versucht ihr klar zu machen, Richter Adam habe sie schändlich getäuscht, aber Eve glaubt ihm nicht, hat sie doch bemerkt, welche Anstrengungen der Gerichtsrat es sich kosten ließ, den Schuldigen zu decken. Evens Vertrauen auf das Gericht ist einmal untergraben, für sie stecken alle diese Herren unter einer Decke und treiben ein abgekartetes Spiel miteinander auf Kosten des arg- und wehrlosen Volks. Alle dagegenstehenden Beteurungen, Aufmunterungen, Versprechungen des Gerichtsrats haben nur die Folge, daß Eve sich immer tiefer in das Gefühl der Verzweiflung verbohrt. Sie ist keinen vernünftigen Vorstellungen zugänglich. So sieht sich der Gerichtsrat schließlich gezwungen, mittels klingender Münze den drastischen Beweis für die Wahrheit seiner Versicherungen zu erbringen. Dieses Argument wirkt; Eve findet mit einem Schlag ihr Vertrauen wieder, und damit findet die Handlung ihr lustspielhaftes frohes Ende. Dieses Ende kann trotzdem die Tatsache nicht verwischen, daß die Lösung eigentlich nur die äußereren Dinge wieder eingrenkt hat. Nach zwei Richtungen hin hat die naive Zuversicht der Helden einer schmerzlich errungenen Einsicht weichen müssen in „die gebrechliche Einrichtung der Welt“.

Der *Amphitryon* stellt das Problem des Vertrauens voll in den Mittelpunkt der dramatischen Entwicklung. Diesmal handelt es sich um die Beziehung des Vertrauens in der idealen Ehe. Alkmene ist im Typus mit der Eve des *Zerbrochenen Kruges* aufs engste verwandt. Sie ist eine ihrem höfischen Lebenskreis gemäß veredelte Eve. Von Alkmene aus gesehen, ist der ganze Verlauf des Dramas eine erschütternde Demonstration ihrer Vertrauenswürdigkeit. Vertrauensbruch, d. h. wissentliche Untreue gegenüber dem geliebten Gatten, ist für sie etwas geradezu Unvorstellbares. Sogar an sprachlichen Anklängen an den *Zerbrochenen Krug* fehlt es nicht. Was dort Eve dem Ruprecht vorwarf: „Du hättest denken sollen: Ev' ist brav, Es wird sich alles ihr zum Ruhme lösen“ (1172 f.), drückt hier Jupiter in fast gleich lautenden Worten aus, wenn er zu ihr beschwichtigend sagt: „Sei ruhig, ruhig, ruhig. Es wird sich alles dir zum Siege lösen“ (1574 f.). Was aber den Titelhelden betrifft, den Gatten, der sich betrogen glaubt und durch das Unfaßliche des Vorgangs in hemmungslose Wut gerät, an der er zu ersticken droht, so zielt die ganze Entwicklung darauf ab, ihm, dem am Gefüge der Welt Verzweifelnden, schließlich das Bekenntnis von Alkmeneens uneingeschränkter Vertrauenswürdigkeit zu entringen. Umso erschütternder wirkt dieses Zeugnis Amphitryons, da es seiner tiefsten öffentlichen Demütigung durch die vernichtende Scheltrede der Geliebten unmittelbar auf dem Fuße folgt. In

eben dem Augenblick aber, wo die Gefühlssicherheit der Seele über den Trug der Sinne den Sieg in ihm davonträgt, findet auch seine Prüfung ihr Ende. Das ganze Drama ist die Darstellung und Verherrlichung idealer Gattentreue.

In *Penthesilea* spielt das Motiv des Vertrauens eine verhängnisvolle Rolle. Denn da es nicht auf der Grundlage seelischer Übereinstimmung erwachsen ist, erweist es sich als furchtbare Illusion. Weib und Amazone zugleich, ist die Helden bis in den Grund ihres Wesens gespalten. Der Trieb nach restloser Hingabe und der Wille zu herrischer Vergewaltigung ringen miteinander um den ausschließlichen Besitz ihrer Seele. Wie sie veranlagt ist, ist es schlechthin undenkbar, daß sie an diesem Zwiespalt nicht zerbrechen sollte. Achilles dagegen ist eine durchaus heile, ungebrochene Natur. Von Seele im tieferen Sinne ist bei ihm auch nicht ein Ansatz vorhanden: der Trieb des Jägers beherrscht ihn ganz. Wo die blumige Sprache Penthesileas die Weißglut ihrer Liebesleidenschaft mit Tropen des Kampfes überdeckt, kleidet sich bei Achilles die wilde Gier des Tötens in derb erotische Bilder. Als er dann das edle Wild erjagt hat und nun seinerseits, durch den Blick der ohnmächtig Hinsinkenden entzündet, in heller Leidenschaft aufflammmt, bleibt es für ihn doch immer nur ein prachtvolles Abenteuer, an das er sich, wie an alles, was er angreift, ganz hingibt. Seine Sprache gegenüber der Erwachten ist diejenige huldiger Galanterie. Wo sie ihn durch ihre lange Erzählung von Ursprung und Sitten des Amazonenstaats zum Vertrauten ihrer inneren Gefühlswelt zu machen sucht, kitzelt ihn bloß das amüsant Exotische dieser Vorstellungswelt, und er unterdrückt mit Mühe ein Lächeln. Das ganze Zwiesgespräch hat ja eine fromme Täuschung zur Voraussetzung, auf die Achilles verfallen ist, um der innerlich Zerbrochenen durch die Illusion des Sieges das Leben zu retten. Von Vertrauen ist also – von seiner Seite – nicht die Rede. Er bedient sich einfach einer Kriegslist im Kampf der Geschlechter, nach gutem Männerrecht. Wie ihm nun durch das erneute Vordringen der Amazonen die heiß Begehrte entrissen wird, wobei das holde Truggewebe vor ihren Augen zerreißt, da kennt Achilles nur noch den einen Trieb, sie zu besitzen, gleichviel um welchen Preis. Von dem einen Ziel besessen, lacht seine selbstherrliche Willkür der Verpflichtungen, die ihn an die Sache der Griechen binden. Den über solchen Wahnsinn verduzten Odysseus brüllt er an:

Wenn die Dardanerburg, Laertiade,  
Versänke, du verstehst, so daß ein See,  
Ein bläulicher, an ihre Stelle träte;  
Wenn graue Fischer, bei dem Schein des Monds,  
Den Kahn an ihre Wetterhähne knüpften;  
Wenn im Palast des Priamus ein Hecht  
Regiert', ein Ottern- oder Rattenpaar  
Im Bette sich der Helena umarmten:  
So wär's für mich gerad' so viel, als jetzt. (2518 f.)

(Was, in die Sprache des Alltags, bloß die *eine* Übersetzung verträgt:

Euer ganzer trojanischer Krieg ist mir Wurscht!). Der Gewaltige kann es sich leisten, seiner Laune völlig die Zügel schießen zu lassen. Sein Selbstgefühl erleidet nicht die mindeste Erschütterung durch die Vorstellung, sich von einem Weibe besiegen zu lassen und ihr, mit Rosenketten gefesselt, nach Themiskyra zu folgen, weiß er sich doch als den Sieger im Kampf der Lanzen wie im Kampf der Herzen! In dieser Verfassung schickt er seine neue Herausforderung an Penthesilea, gleichmütig gewillt, die Griechen das pikante Schauspiel seiner gespielten Besiegung genießen zu lassen. Er tut es in blindem Vertrauen darauf, daß Penthesilea seine galante Geste verstehe. Sie aber, im Gefühl ihrer Schwäche, ahnt nichts von seinen Absichten und hört nur den Hohn eines zweiten schmählichen Triumphes aus seiner Herausforderung heraus. Sie stürmt ihm mit Sichelwagen und Hunden entgegen und zerfleischt den Wehrlosen in einem Anfall unmenschlicher Raserei. Hätte aber das Amazonenteil ihrer zerspaltenen Seele sein galantes Vorhaben geahnt, dann hätte sie, nun erst die ganze Tiefe der ihr zugesetzten Demütigung ermessen, ihn wo möglich noch grausamer zerfleischen müssen. Dem Achilles wird sein Vertrauen zum Verhängnis, weil es ein leichtsinniges, oberflächliches Vertrauen ist, auf das er kein Recht hat, weil es nicht im Ringen um eine Seele erworben worden ist. Zwar hätte auch der Einsatz der ganzen Seele einem Weibe wie Penthesilea gegenüber schwerlich die Tragik der Situation abwenden können, wohl aber hätte es ihn zum würdigen Gegenspieler der Amazone gemacht. Der Zusammenbruch der Penthesilea, deren zweigeteilte Seele buchstäblich zerspringt, nötigt uns das tiefste tragische Mitgefühl ab. Das gräßliche Ende des Achilles dagegen, der mit dem Vertrauen bloß gespielt hat, der das Vertrauen innerlich verfälscht und entwertet hat, indem er das Heiligste als bloßes Mittel zum Zweck im Kampf der Geschlechter benutzt hat, lässt uns vergleichsweise kühl. Wo das tiefste Mysterium der menschlichen Seele leichtsinnig verflacht und zur Kriegslist herabgewürdigt wird, geschieht ein Frevel, der gräßliche Sühne erheischt.

Im *Käthchen von Heilbronn*, diesem Vorsehungs- und Erziehungs-drama, das nur durch Mißverständ zum Märchendrama gestempelt werden konnte, erscheint die Idee des Vertrauens wieder in neuer Abwandlung. Diesmal handelt es sich nicht um eine Vertrauensbeziehung zwischen Menschen, sondern um das Verhältnis eines auserlesenen Menschen zu Gott. Graf Wetter vom Strahl, ein Jüngling von grüblerisch-melancholischer Gemütsanlage, verzweifelt daran, die seiner würdige Seelengefährtin zu finden und versinkt in Trübsinn. Daraufhin wird ihm drei Nächte hindurch ein göttliches Zeichen. Ein Engel erscheint, spricht dreimal zu ihm das Wort: „Vertraue“ und knüpft daran die Verheißung, er werde ihm in der Sylvesternacht die ihm von Gott bestimmte Braut zeigen. Nichtsdestoweniger verharrt er in trotzigem Trübsinn. In der Sylvesternacht hat er dann wirklich das Traumerlebnis, das ihn in die Kammer der ihm Verheißenen führt, wobei der Engel ihm sagt, sie sei eine Kaiserstochter. Anderthalb Jahre lang geschieht nichts, dann aber heftet sich das Käthchen an seine Spuren. Der Graf aber erkennt in ihr

nicht die Verheißene. Sein Blick ist umflort. Ihm liegt nur das Wort von der Kaiserstochter im Ohr. An dieses faktische Merkmal der Verheißung klammert er sich und überläubt gewaltsam sein Gefühl, das lauter und immer lauter für Käthchen spricht. So läßt er sich von einem seelenlosen Elementarwesen umgarnen, bis ihm endlich durch Käthchens wunderbare Errettung aus dem Feuer die Augen geöffnet werden. Am Tage darauf erfährt sein Gefühl durch seine Zwiesprache mit der Seele der unter einem Hollunderbusch Schlafenden seine volle Bestätigung. Noch immer aber auf äußere Beweise erpicht, stellt er Nachforschungen an nach Käthchens Geburt und errechnet, daß, wie die Umstände liegen, der Kaiser wirklich ihr Vater sein könne. Immer aber wagt er noch nicht, sich offen zu seinem Glauben zu bekennen, sondern vertraut nur der Amme die ganze wunderbare Angelegenheit unter dem Siegel der Verschwiegenheit an. Als dann die Sache doch ruchbar wird, wird der Graf vom Kaiser seiner unverantwortlichen Reden wegen vor Gericht gefordert. Der Zweikampf mit dem Waffenschmied, Käthchens Vater, soll als Gottesurteil über die von Strahl ausgestreuten Gerüchte entscheiden. Nun wäre es an Strahl, seinen Glauben laut zu bekennen. Da fällt dieser ungläubige Thomas ein letztes Mal in seinen alten Kleinmut und Zweifel zurück. Sein inneres Gefühl wird schwankend, wo die höchste weltliche Autorität es Lügen strafft, hat doch der Kaiser selbst seine Behauptungen als lächerliche, gottlose Gerüchte zurückgewiesen. So leistet er in voller Öffentlichkeit den feierlichen Widerruf, nachdem er schon vorher dem Erzbischof das Versprechen gegeben hat, das Käthchen dem Waffenschmied zurückzubringen. Doch da er nun vor Kaiser und Reich dem zum Zweikampf gerüsteten Waffenschmied Aug' in Aug' gegenübersteht, kommt in ihm die innere Gefühlsgewissheit siegreich zum Durchbruch. Dem Augenschein und dem Zeugnis einer ganzen feindlichen Welt zum Trotz bringt er den Mut auf, seinen unerschütterlichen Glauben an Käthchens kaiserliche Abkunft zu bekennen und wirft sich damit der Vorsehung bedingungslos in die Arme. Und jetzt, da er sich durchgerungen hat zu einem Glauben, der rückhaltslos vertraut auch ohne zu begreifen, jetzt geschieht das bestätigende Wunder: Sein bewaffneter Gegner steht wie gelähmt, da er auf ihn zuschreitet, und er schleudert ihn mit der Macht seines bloßen Arms zu Boden. Das Gottesgericht hat für ihn erkannt. Nun bekennt auch der Kaiser die Wahrheit. In diesem Drama, dessen handelnder Held Graf Wetter vom Strahl durch einen qualvollen Läuterungsprozess vom Zwiespalt zwischen Begreifen und Glauben zu blindem Vertrauen auf die göttliche Führung erzogen wird, feiert der Irrationalismus des gläubigen Mystikers seinen höchsten Triumph. Übrigens läßt uns der Gang der Entwicklung im Grafen Wetter vom Strahl einen Halbbruder Amphytryons erkennen, so wie auch Käthchens und Alkmenes problemlose Geschlossenheit eine grundsätzliche Verwandtschaft der seelischen Anlage aufweisen.

Wo aber wäre wohl Raum für das Motiv des Vertrauens in der *Hermannsschlacht*? Ist denn nicht die absolute Ausschaltung jeder Vertrauens-

bindung die Vorbedingung für den Erfolg jenes überkühnen politischen Wagnisses? Täuscht doch Hermann durch seine Verschlagenheit alle mit ihm verbündeten Fürsten; vertraut er sich doch nicht einmal der eigenen Gattin. Mehr als das: Mit einem Risiko spielend, das ans Frevelhafte streift, benutzt er sogar die eigene Gattin, deren Schwäche für Römergalanterie ihm nicht entgangen ist, als unbewußten Köder, um die Römer in die Falle der Vertrauensseligkeit zu locken. Thusnelda ist ihm nur der höchste Einsatz unter vielen, wo es ums Ganze geht. Daher auch die geradezu vernichtende Wirkung, die die Aufschlüsse, die ihr Hermann im letzten Augenblick macht, auf ihr Gemüt ausüben. Daher ihr verzweiflender Ausruf: „Geh, geh, ich bitte dich! Verhaßt ist alles, Die Welt mir, du mir, ich: laß mich allein!“ (1818 f.). Weil er sie seines Vertrauens nicht gewürdigt hat, ist er ihr verhaßt; und weil sie eben die Probe darauf erlebt hat, daß sie seines tiefsten Vertrauens nicht würdig gewesen, darum ist sie sich selbst verhaßt. So bildet die schauerliche Rache, die sie an dem Römer Ventidius nimmt, eine Reinigung der Affekte, die der Herzenskündiger Kleist ihr zumutet. Sie braucht den Paroxysmus des wahnsinnigen Rachefiebers, um das Gift, das in ihre Adern eingedrungen, durch diese grausige Gewaltkur auszuschwitzen. Erst nachdem dies geschehen ist, kann ihre Ehe zu einer wahren Vertrauensehe werden. Hier ist also das Motiv des Vertrauens, was menschliche Bindungen betrifft, nur negativ vorhanden, denn auf Hermanns Auftrag an den Boten und auf sein Anknüpfen mit Marbod dürfen wir uns freilich nicht berufen. Dem Boten mußte sich Hermann im letzten Augenblick offenbaren, und das Risiko mit Marbod mußte er übernehmen, um überhaupt losschlagen zu können.

Dennoch fehlt auch in der *Hermannsschlacht* das Motiv des Vertrauens nicht. Hermann, dieser verschlagenste aller Verschwörer, ist nicht nur kalter Rechner sondern zugleich glühender Mystiker. Die erste Ahnung davon überkommt uns, als er dem Boten, den er in sein Geheimnis eingeweiht, auf dessen Bitte, der Sicherheit halber noch zwei weitere Boten an Marbod abzufertigen, entgegnet:

Nichts, nichts, Luitgar! Welch ein Wort entfiel dir?  
 Wer wollte die gewalt'gen Götter  
 Also versuchen?! Meinst du, es ließe  
 Das große Werk sich ohne sie vollziehn?  
 Als ob ihr Blitz drei Boten minder,  
 Als einen einzelnen, zerschmettern könnte!  
 Du gehst allein; und triffst du mit der Botschaft  
 Zu spät bei Marbod, oder gar nicht, ein:  
 Sei's! mein Geschick ist's, das ich tragen werde. (853 f.)

In diesen bewegten Worten nur ein auf den Boten berechnetes ‚argumentum ad hominem‘ zu erblicken, hieße Kleists ganzes Wesen durchaus verkennen, wenn schon Hermanns Worte zugleich die Wirkung haben, das Verantwortungsgefühl des Boten aufs Äußerste anzuspannen. Daß dieser Hermann ein Mensch heißer Gemütswallungen ist, den Kleist mit seinem eigenen Herzblut getränkt hat, wird deutlich in der Szene, wo der Führer

der verbündeten Truppen, in der Meinung, Hermann habe beschlossen, mit den Römern gegen Marbod gemeinsame Sache zu machen, ihm den Gehorsam aufsagt. Da drückt sich Hermann den Helm in die Augen, um die hervorstürzenden Rührungsstränen zu verbergen, und um nur Haltung zu bewahren, muß er zu grimmigem Humor seine Zuflucht nehmen, indem er den Getreuen andonnert:

Nun denn, bei Wodans erznem Donnerwagen,  
So soll ein grimmig Beispiel doch  
Solch eine schlechte Regung in dir strafen!  
— Gib deine Hand mir her! (2149 f.)

Auf einen Augenblick tritt dann Hermanns mystisches Gottvertrauen in volle Beleuchtung, wo er in — für einen Heerführer — seltsamen Worten nach den Barden ruft:

Die Barden! He! Wo sind die süßen Alten  
Mit ihrem herzerhebenden Gesang? (2231 f.)

Als diese dann ihren feierlichen Gesang anstimmen, übermannt den Hermann die Rührung so, daß er sich mit vorgestützter Hand an den Stamm einer Eiche gelehnt hält. Nun, wo der ersehnte Augenblick endlich erschienen, setzt sein Herz aus, er kann den ungeduldig drängenden Ge- nossen den Plan der Schlacht nicht vortragen. Winfried muß für ihn sprechen, während er, heftig bewegt, wieder an die Eiche zurück sinkt. Wieder feiert hier also das Gefühl innigster Verbundenheit mit den höheren Mächten seinen Triumph.

Fanden wir schon alle die bisher betrachteten Dramen in ihrem Lebensgefühl auf die Idee des Vertrauens hin orientiert, so möchte ich Kleists letztes Werk, *Prinz Friedrich von Homburg*, recht eigentlich als das Hohelied des Vertrauens bezeichnen. Philosophisch betrachtet bietet dieses Drama die dialektische Entwicklung der Idee des Vertrauens, ohne durch den gedanklichen Gehalt an Lebendigkeit und Gefühlswärme das Geringste einzubüßen. Hier ist die Idee des Vertrauens das tragende Fluidum, das allen Beziehungen der Hauptpersonen ihre Bedeutung verleiht. Sie verleiht nicht nur der Liebe Homburgs und Nataliens ihren innigen Charakter, sie ist auch Grundlage der Beziehungen zwischen allen Angehörigen des Hauses und dem Kurfürsten als patriarchalischem Oberhaupt. Mehr noch wird, ganz anders als seinerzeit im *Zerbrochenen Krug*, das staatliche Ganze in Kleists idealisierender Schau als eine große Vertrauensgemeinschaft aufgefaßt. Diese Gefühlsgemeinschaft ist zu Anfang bloß in der Anlage, gleichsam latent, vorhanden. Im Verlauf der erschütternden Handlung entwickelt sich das bislang dumpf Gefühlte zu klarer Bewußtheit. — Der Held des Dramas macht eine dreistufige Entwicklung durch. Zu Anfang sich als Lieblingskind des Glückes fühlend, das, von oberflächlichem Vertrauen getragen, die Welt mit leichtsinniger Selbstverständlichkeit als den Tummelplatz seiner privaten Gefühle und seines privaten Ehrgeizes betrachtet, stürzt er dann in den Abgrund radikalen Mißtrauens hinab, wo alle gefühlsmäßigen Bindungen sich verflüchtigen und

ihm der Staat und sein Oberhaupt unter der Larve eines entseelten mechanischen Interessenkomplexes entgegengrinsen. Durch Hohenzollern verführt, den vom höhern Menschentum der Hauptgestalten eine unüberbrückbare Kluft trennt, sieht er sich und die Geliebte nun bloß als quantitative Größen, die in dem diplomatischen Spiel des kurfürstlichen Rechenmeisters ihre zweckmäßige Verwendung finden. Der Brief des Kurfürsten bewirkt endlich das Wunder der Umkehr und Erhebung: eine auf tiefste Verantwortlichkeit des Einzelnen gegründete Bejahung der staatlichen Vertrauensgemeinschaft kommt in Homburg siegreich zum Durchbruch. Er ist nun bereit, als freudiger Blutzeuge seinen zuversichtlichen Glauben zu besiegen. Damit ist seine Entwicklung vollendet. Seines Opfertodes bedarf es nun nicht, hat doch schon der prächtige Kottwitz durch seine vermeintliche Verteidigungsrede (deren rührend-humoristische Pointe gerade darin liegt, daß sie auf Homburgs Fall nicht zutraf!) bewiesen, daß die Gesinnung verantwortungsbewußter Freudigkeit bereits im Heere lebt.

Die Undurchsichtigkeit des Kurfürsten, die uns geraume Zeit zwischen Furcht und Hoffnung in der Schwebe hält, liegt in der dramatischen Absicht des Aufbaus. Wie eine in unerforschliches Dunkel gehüllte Gottheit thront er über dem Ganzen, bis dann der Ausgang ihn in der Milde sonniger Klarheit zeigt. Dennoch ist er kein ‚deus ex machina', denn kein Machtsspruch aus seinem Munde, bloß eine innere Wandlung in Homburg selbst, kann den dramatischen Knoten glücklich lösen. Er ist ein echter Vater, nicht nur für seine weitere Familie, die Natalie und den Prinzen umschließt, sondern auch für die ganze staatliche Vertrauensgemeinschaft. Es wäre Frevel für ihn, das Wohl des Ganzen dem Geltungs- und Glücksbedürfnis eines Lieblingskindes zu opfern. Deshalb muß er mit äußerster Strenge vorgehen. Es ist nutzlos darüber zu streiten, ob der Kurfürst den Prinzen gegebenenfalls wirklich hätte hinrichten lassen. Sicher ist, daß der Prinz, ohne die erfolgte Wandlung, als brauchbares Mitglied aus dem Staatsganzen hätte ausscheiden müssen. Daran hätte auch des Kurfürsten Liebe nichts ändern können, selbst wenn er ihn begnadigt hätte. Aber es geht dem Kurfürsten nicht in erster Linie um das Leben des Prinzen sondern um seinen Persönlichkeitswert. In seinem tiefsten Innern vertraut er auf den tüchtigen Kern des Prinzen, und darum muß er das volle Risiko einer Radikalkur auf sich nehmen, ein Risiko, das selbstverständlich die Möglichkeit des Mißlingens mit in Anschlag bringt. Einen Augenblick lang erleidet auch seine Zuversicht einen Stoß, als ihm Natalie den Zusammenbruch Homburgs meldet, der Ausgang aber stellt seine Weisheit und Güte in verklärendes Licht.

Wenn wir uns nun noch des freudigen Vertrauens erinnern, mit dem Natalie nach anfänglichem Sträuben den Entschluß Homburgs begrüßt, die bedingte Begnadigung abzulehnen und lieber den Tod zu erleiden, so sehen wir wie das Vertrauen in dreifacher Hinsicht unser Drama beherrscht: Als die Beziehung der Liebenden zum Geliebten; als die Beziehung des Vaters zu seinem seelisch gefährdeten Lieblingskind; und als die Beziehung des Einzelnen zur Volksgemeinschaft.

Daß wir in unsrer Überschau von Heinrich von Kleists dramatischem Werk unter dem Gesichtspunkt der Idee des Vertrauens seinen *Guiskard*-Torso unberücksichtigt ließen, bedarf wohl keiner Entschuldigung. Die erhaltenen Szenen geben bloß dürftige Hinweise auf den geplanten Aufbau der Handlung. Haben wir aber den schöpferischen Komplex des Vertrauens als integrierenden Bestandteil einer jeden von Kleist ergriffenen dramatischen Situation richtig erfaßt, dann dürfte er auch in seinem *Guiskard* schwerlich gefehlt haben.

Auf die Erzählungen Kleists in diesem Zusammenhange einzugehen, würde die hier einmal gesteckten Grenzen überschreiten. Aber noch nach einer anderen Seite hin lädt das Thema unserer Untersuchung zu weiterer Forschung ein. Es dürfte zu sehr interessanten Ergebnissen führen, nachzuprüfen, wie es um die Idee des Vertrauens bei Kleists großen Vorgängern und Nachfolgern im Drama bestellt ist. Denn daß das Motiv des Vertrauens nicht Kleistscher Alleinbesitz ist, kann schon ein Blick auf eine ganze Reihe von Dramen lehren, wobei ich in erster Linie etwa an Goethes *Iphigenie* und *Egmont* denke, an Schillers *Don Carlos*, *Wallenstein* und *Die Jungfrau von Orleans*, an Grillparzers *Hero und Leander*, *Ein Treuer Diener seines Herrn* und *Libussa*, an Hebbels *Genoveva*, *Herodes und Mariamne* und *Gyges*, an Ibsens *Rosmersholm*. Gerade die ausschließliche Gefühlsbedingtheit des Kleistschen Vertrauensbegriffs würde durch solche Vergleichung in hellstes Licht gerückt werden. Doch schon der flüchtigste Versuch, die dramatische Situation der erwähnten Werke zu umreißen und vergleichend zu dem Kleistschen Vertrauensgefühl in Beziehung zu setzen, würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Er sei also einer anderen Gelegenheit vorbehalten.



## THEODOR STORMS „AQUIS SUBMERSUS“

### Eine Formanalyse

ERNST FEISE

*The Johns Hopkins University*

“Meine Novellistik ist aus meiner Lyrik erwachsen,” schreibt Storm in einem Briefe an Erich Schmidt am 1. März 1882, und dies ist bis in seine letzten Novellen hinein zu spüren, selbst wenn sich hier das Lyrische entschieden ins Balladeske wandelt. Immer zieht Storm den Stoff in sein Ich hinein, formt ihn aus rückschauender Erinnerung und legt so über das furchtbare Geschehen den lindernden Schleier der Zeit, der diesem Geschehen zwar die Härte des grellen Lichtes nimmt, aber den nachklingenden Ton seiner dunkeln Melodie nicht zu dämpfen versucht. Zumal der Rahmen dient diesem Zwecke, von seinen ersten Erzählungen an, *Marthe und ihre Uhr* (1847), *Im Saal* (1847), und besonders *Immensee* (1849) bis zum *Schimmelreiter* (1888), wo er verdreifacht wird, und vielleicht am kunstvollsten in seiner Meistererzählung *Aquis submersus* (1875/6), wo er so sehr mit der Innenerzählung verschmilzt, daß beide überhaupt nicht mehr zu trennen sind, ja, wo der Leser die Lokalität und die Menschen, die das aufgegebene Rätsel des Bildes lösen, eher erkennen würde als der erlebende Held der Geschichte, wenn nicht dieser selbst schon aus erinnernder Rückschau berichtete. Denn auch in *Aquis submersus* haben wir einen Doppelrahmen, den des gealterten Chronisten, der in stiller Resignation das Fazit des schweren Schicksals einer Jugend zieht, und den des Dichters, der nun noch einmal sich spaltet, erst in jugendlicher Neugier den Dingen nachfragt, die er entdeckt, und dann als reifer Mann die Erzählung des lange dahingegangenen Chronisten mit verstehender Schwermut liest und nacherlebt.

*Der Rahmen.* Als Knabe sieht Storm von dem „Berg“ des alten Schloßgartens seiner Vaterstadt, dessen Hagebuchenhecken nur noch dürftiges Laub tragen, den Kirchturm des nahen Dorfes auch zuerst in räumlicher Entfernung. Dann wandert er hinaus, und so wird die Fliederhecke, das Pastorenhaus mit den blinden Fenstern, die Priesterkoppel, die Wassergrube mit den alten Weidenstümpfen, die Küsterwohnung ihm und uns vertraut als Schauplätze seiner Jugendspiele und -besuche. In der alten Dorfkirche erregen die Bilder eines finstern Priesters, eines toten Knaben mit weißer Wasserlilie, der in der Grube ertrunken sein soll, seine Aufmerksamkeit. Über die Buchstaben C. P. A. S. unter dem Knabenporträt spricht er mit Pastor und Küster und kommt selbst auf die Deutung Culpa patris aquis submersus, die indessen der Pastor anzuzweifeln sich bemüßt sieht. So bleibt ihm und uns das Geheimnis der Vergangenheit ein ungelöstes Rätsel, bis er nach langen Jahren durch die Inschrift eines alten Hauses angelockt wird, die den Augen weil dem Verständnis seiner Jugend verborgen geblieben war, da sie von der Vergänglichkeit alles Irdischen handelt. Und hier in diesem Hause findet er das

Bild eines älteren Mannes aus dem 17ten Jahrhundert, der den blassen Knaben mit der Wasserlilie im Arm hält, gemalt von dem Uronkel der Mutterschwester des Eigentümers, und kommt durch seine Frage in Besitz eines Manuskriptes, das ihm und uns am Ende seines Berichtes die geheimnisvollen Buchstaben enträtselft.

Dreierlei gibt uns der Dichter auf den 8 Seiten dieses Rahmens<sup>1</sup>: zuerst den örtlichen Hintergrund, der für den zweiten Teil seiner Geschichte wichtig ist (4 Seiten), dann die Frage nach Bild und Inschrift (2 Seiten) und endlich die Auffindung des Manuskripts (2 Seiten), das uns der Lösung näher bringt. Zugleich dient der Spruch des Hauses zur Intensivierung des Gedankens der Vergänglichkeit, den überhaupt die Rahmenerzählung in uns hervorrufen soll: auf den 8 Seiten kehrt allein das Wort *alt* 18 mal wieder, verstärkt durch solche Ausdrücke wie *seit Menschengedenken, längst vergangene Zeit, Vergangenheit, hoch zu Jahren, Jahre gingen hin, Urgroßonkel der Möddersch*, oder durch offenbares Alter von Vegetation (Weidenstümpfe, ausgewachsene Alleen, bemoostes Strohdach, verkrüppelte Apfelbäume), ja durch den ungeheuren Schlüssel der Kirche. Das Geheimnis der Bilder wird verquickt mit den Grauen des Todes im blutüberrieselten Christus des Crucifixus; die Religion vergangener Zeit wird verknüpft mit Krieg und Mord in den Kriegsknechten des Altarbildes sowie dem wild aussehenden Priester, der im Gegensatz steht zu dem milden Pastor der Neuzeit und seinen wohnlichen Räumen, dem gemütlichen Zimmer des alten Hauses am Markt.

*Inhalt: Teil I.* Nun beginnt die eigentliche Erzählung, deren erster Teil kaum in näherer Beziehung zum Rahmen zu stehen scheint: Johannes, der Sohn eines Rechtsglehrten, im Alter von etwa zwölf Jahren verwaist, wird von seinem Vormund, einem adligen Herrn, betreut und verbringt seine Ferien auf dessen Gutshof, wo er Spielgefährte der neunjährigen Tochter und bevorzugter Nebenbuhler von Kurt von der Risch, dem Freunde ihres Bruders Wulf ist. Bei seinem letzten Aufenthalte vor der Abreise nach Holland, wo er zum Maler ausgebildet werden soll, wandelt sich die Spielgenossenschaft in eine unausgesprochene aber vom Mädchen erwiderte Jugendliebe. Als er nach fünf Jahren zurückkehrt, findet er seinen edlen Protektor Gerhardus tot und stößt bei Bruder und Freier Katharinas auf offene Feindschaft, während sie ihn um Schutz anfleht und von ihm das Versprechen erlangt, einen Brief an ihre Muhme, das Stiftsfräulein in Preetz abzuliefern. Im Auftrage ihres Bruders malt Johannes das Mädchen für die Ahnengalerie des Schlosses, und vor dem Bilde einer Vorfahrin, die ihr Kind wegen unstandesgemäßer Liebe verflucht und in den Teich getrieben, gesteht ihm Katharina ihre Liebe. Johannes' Botenreise wird bei seiner Heimkehr entdeckt und er selber zur Nachtzeit von den Hunden des Junkers Wulf in Katharinas Kammer getrieben, die sich ihm hingibt und die Flucht mit ihm verabredet. Aber

<sup>1</sup> Ich zitiere nach der achtbändigen kritischen Ausgabe des Inselverlags, herausgegeben von Albert Köster, in der *Aquis submersus* im vierten Bande, S. 237-336 abgedruckt ist.

ihr Plan wird vereitelt, und so entschließt sich Johannes, den verhafteten Bruder um ihre Hand zu bitten, worauf ihn dieser durch die Brust schießt. Nach Wochen der Genesung ohne Kunde von der Geliebten entschließt er sich, nach Holland zu reisen, um alles für die Heirat vorzubereiten. Aber seine Rückkehr wird durch erneute Krankheit verzögert, und als er nach einem halben Jahre heimkehrt, ist sie verschollen.

So weit der erste Teil des Manuskriptes (46 Seiten): die Entwicklung einer Liebe bis zur Hingabe, Entdeckung und Trennung der Liebenden und die vergebliche Suche. Aber die Entwicklung selbst legt eine Gliederung in fast gleiche Hälften nahe: der erste Abschnitt (20 Seiten: 265 – 284) beginnt mit der Heimkehr des jungen Malers von Holland im Jahre 1661, fünf Jahre nachdem er ausgezogen. Rückschauend gedenkt er seiner ersten Vakanz, da das Mädchen 9 Jahre alt war, und seiner letzten, da sie „schon fast wie eine Jungfrau“ (woraus wir die Daten 1656 und 1649 erschließen können). An Gerhardus', seines Vormundes, Leiche sieht er sie wieder und gelobt ihr Schutz gegen den gehaßten Freier Kurt, dem sie der Bruder versprochen.

Der zweite Abschnitt (26 Seiten: 284 – 310) umfaßt das erste Liebesgeständnis angesichts der Ahnfrau, die Liebesnacht, Verwundung, Abreise und neue Wiederkehr.

*Zwischenrahmen.* Eine kurze Bemerkung des Chronisten endet diesen Teil des Manuskriptes: er, Johannes, läßt die Feder ruhn, denn er soll seiner seligen Schwester Enkelin aus der Taufe heben. Demnach ist, von Johannes Vater an gerechnet, eine dritte Generation herangewachsen und hat gefreit, eine vierte liegt in der Wiege. Dies ist also ein Teil des zweiten Rahmens (Chronistenrahmen), der sich zwischen die beiden Manuskripte schiebt und nun noch einmal gegen seine Fortsetzung abgehoben wird durch eine Leiste des ersten (Erzähler-) Rahmens, in dem Storm dem Schreiber ein fröhliches Tauffest wünscht und Herzerquickung an frischer Gegenwart, einer Gegenwart, die von Storm aus wieder um vier Generationen zurückliegt. Dem Dichter gegenüber hängt unterdessen das Bild des älteren Mannes aus dem 17ten Jahrhundert, das wir mit ihm als das von Johannes gemalte Porträt des Herrn Gerhardus erkennen. So werden wir aus der Vergangenheit trauriger Erlebnisse zurückgeholt in die Gegenwart des Chronisten und aus der des Chronisten in die Gegenwart Storms. Die zweite am Ende des Erzählerrahmens aufgeworfene Frage nach der Identität des alten Herrn ist gelöst; die erste nach der des Knaben wird von neuem gestellt. Und nun kehren wir mit dem zweiten Teil des Manuskripts in die Gegenwart des Chronisten zurück, dessen Bericht über die Inschrift des Hauses (zweiter Teil des zweiten Rahmens) auf Storms Entdeckung des Spruches und Hauses (zweiter Teil des ersten Rahmens) zurückweist. Nach Abbruch eines alten Hauses hat Johannes den Spruch

Geliek as Rook und Stoof verswindt  
Also sind ock de Minschenkind

in das Haus vermauern lassen, das er vom Bruder geerbt hat und seinem Schwestersohne als Erbe übermachen wird.<sup>2</sup>

Damit kommen wir zur eigentlichen Erzählung des zweiten Heftes (dem dritten Abschnitt der Erzählung: 24 Seiten: 311 – 335, während der erste 20, der zweite 26 umfaßte). In dies Haus mit den beiden Linden (die vor der Ankunft Storms der Besitzer hat schlagen lassen) zieht nun Johannes zu seinem älteren Bruder im Jahre 1666. Er malt für eine Brantweinbrennerswittwe das Bild ihres Mannes als auferweckten Lazarus und wird von dem Küster des nahen Dorfes (das wir aus dem ersten Teile des ersten Rahmens kennen) aufgefordert, das Porträt des wilden Pastors zu vervollständigen. In diesem Dorfe findet er (und nun beginnen wir die Örtlichkeiten des Rahmens zu identifizieren) einen schönen, blassen vierjährige Knaben, der den finstern Priester als Vater liebt und von ihm mit überraschender Zärtlichkeit behandelt wird. Seine Augen erkennt Johannes plötzlich als die Katharinens. Vorbereitungen zu dem greulichen Schauspiel einer Hexenverbrennung treiben ihn aus der Stadt.<sup>3</sup> Da Schauigierige aus der ganzen Gegend von dem Spectacul angelockt werden, hofft er in dem verlassenen Dorfe seine Katharina zu finden in der Frau des Priesters, deren jugendliche Gestalt und gekräuselte Löckchen (S. 319 und zur Identifizierung Wulfs Worte S. 284/5) er nur von hinten gesehen hat. Sie ist es in der Tat. Während die lange Getrennten sich in Verzweiflung und Leidenschaft umschlungen halten, ertrinkt ihr Kind, die Frucht der seligen Liebesnacht, dem der Priester den ehrlichen Namen gegeben hat um den Preis der Pfarre. Der rückkehrende Stiefvater erfährt den Zusammenhang und verlangt, daß Johannes zu seinem Porträt das Bild des ertrunkenen Knaben male, unter das Johannes die Buchstaben C. P. A. S. setzt. Katharina sieht er niemals wieder, aber der finstere Mann entläßt ihn mit den Worten: „Gehet in Frieden“.

<sup>2</sup> Der Übersichtlichkeit halber sei hier noch einmal das Skelett der Novelle gegeben:

Erster Rahmen: 1. a) Lokalität des zweiten Teils der *Erzählung* in Storms Jugend (Dorf, Kirche etc. Priesterbild, Knabenbild mit A. S. C. P.)  
b) Frage nach A. S. C. P.

2. Haus mit Inschrift vom älteren Storm entdeckt. Bild des älteren Herrn mit Knaben. Manuskript von ca. 1700

*Erzählung Teil I: 1. Heimkehr Johannes' 1661 (ca. 24 J. alt)*

*Rückblick auf erste Vakanz 1649 (ca. 12 J. alt)*

*dito auf letzte 1656 (ca. 19 J. alt) Schutzgelöbnis*

*2. Entwicklung der Liebe, Trennung und Wiederkehr*

Zweiter Rahmen: Johannes (ca. 70 Jahre, 1700) schreibt am Mpt. und spricht von Taufe der Großnichte.

Erster Rahmen: Storm erkennt das Bild des Gerhardus. Wer ist der Knabe?

Zweiter Rahmen: Johannes beginnt das zweite Mpt. erzählt vom Erwerb der Inschrift.

*Erzählung Teil II: 3. Johannes kommt in die „Stadt an der Nordsee“ zu seinem älteren Bruder und findet Katharina. Lösung des Rätsels von Rahmen I, 1 b und Zwischenrahmen.*

Erster Rahmen: Nachwort Storms

<sup>3</sup> Die Ausführlichkeit und Breite dieses dritten Abschnittes ist bemängelt worden, so von Thea Müller (siehe unten). Doch scheint sie mir wegen des Zeitbildes durchaus notwendig, wie aus unserer Untersuchung hoffentlich erhellen wird.

Die Schlußworte des Erzählers (erster Rahmen) geben den Ausklang. Der Maler ist verschollen, selbst sein Lazarusbild verschwunden beim Abbruch der Stadtkirche. Sie teilen das Schicksal alles Vergänglichen. — Erwähnt sei noch, daß eine Beziehung hergestellt wird zwischen der Liebesnacht (Höhepunkt des zweiten Abschnittes) und der Katastrophe im dritten durch den Ausruf des Johannes: „O Hüter, Hüter, war dein Ruf so fern“ (S. 299 u. 331).

*Leitmotive der Handlung.* Storms Erzählerkunst setzt einen feinfühligen Empfänger voraus, der die Verwebungen und Überspinnungen der zahllosen Beziehungen und Leitmotive nachzuhören imstande ist. Wir wiesen schon hin auf die Entsprechungen der Dorflokalitäten in Rahmen und Geschichte. Sie dienen der Komposition einerseits, dem erratenden Mitarbeiten des Lesers anderseits. Auf denselben Zweck wie außerdem auf Stimmungserregung zielen die eigentlichen Leitmotive ab, zu denen die beiden Inschriften gehören, besonders aber dann gewisse die Handlung und den Gehalt betonende Symbole.

Liebe ist die Macht, die diese beiden jungen und reinen Menschen ungleichen Standes triebhaft zueinander zieht, und gerade der Standesunterschied, der sie trennen soll, gibt den letzten zwingenden Anstoß. Sie sind beide Singvögel, die der *Buhz* bedroht, Symbole, die zuerst auftauchen, als der Knabe den Waldkauz schießt, der vor des Rotkehlchens Nest lauert (288). Wenn Katharina bei Johannes' letztem Aufenthalt scherzend das Wort wiederholt in bezug auf Kurt von der Risch, während ihn Ursel einen jungen Adler nennt, verrät sie damit dem Geliebten ihre Herzeneigung. Abgewandelt wird es in dem Gleichnis von Geier und Taube (291) und ironisch bezogen von Kurt selbst, als er dem suchenden Johannes versichert, „es möge wohl der Buhz das Vöglein geholt haben“ (310). (Man beachte übrigens den Vokalklang in Kurt, Buhz, Wulf, Ursel). Auch Johannes ist ein gehetztes Wild: die *Bluthunde* des neuen Herrn fallen ihn an bei seiner Rückkehr (272), sie sind das Symbol der Drohung „wer mir in die Quere kommt, den hetz ich in des Teufels Rachen“ (276). Sie schnappen nach seinem Gaul beim Ausritt nach Preetz (288), werden auf ihn gehetzt in der Krugszene und anschließenden Verfolgung (294-8) und reißen ihm einen Fetzen Grauwerk (303) vom Federbalg (305). Dagegen spricht Katharina von den *Nachtigallen*, die Bas' Ursel nicht schlafen lassen, als das erste Schutzgelöbnis gegeben ist und ein Lächeln des Mädchens Gesicht überfliegt, weil die Alte meint, er gehöre ja eigentlich nicht zur Dienerschaft (278). Sie weisen ihm den Weg zum Schloß in der Verfolgungsnacht und schlagen zum Rauschen des Wässerleins, als im Mondenschein „die schöne heidnische Frau Venus aufsteht und umgeht, um die armen Menschenherzen zu verwirren“ (299; Eichendorffs *Marmorbild!*), sodaß selbst das ferne Wetterleuchten die Liebenden nicht warnt und des Hüters Ruf ferne bleibt (299). Nachtigallen zaubern am hellen Mittag vor seine Erinnerung den Zackengiebel des Schlosses im Mondnachtdämmer, als er zurückgekehrt ist: „wo hatte meine Seele sie zu suchen?“ (313) Der Richtweg im Tannenwald, endlich,

mit seinem harzigen Duft ist der Treffplatz der Liebenden, als er auszieht (271), als er wiederkehrt (267), als er mit ihr zu fliehen hofft (297) und als er vergeblich auf sie wartet (302).

Die feindliche Macht des Standesunterschiedes verdichtet sich zum Bilde der unheimlichen *Ahne*. „Katharinens Antlitz fand ich in den beiden Eltern wieder: des Vaters Stirn, der Mutter Liebreiz um die Lippen; wo aber war hier der harte Mundwinkel, das kleine Auge des Junker Wulf? — Das mußte tiefer aus der Vergangenheit heraufgekommen sein! Langsam ging ich die Reih der älteren Bildnisse entlang, bis über hundert Jahre weit hinab. [Unsere Zeitspanne weitet sich zu über 300 Jahren!] Und siehe, da hing im schwarzen, von den Würmern schon zerfressenen Holzrahmen ein Bild, vor dem ich schon als Knabe, als ob's mich hielte, still gestanden war. Es stellte eine Edelfrau von etwa vierzig Jahren vor; die kleinen grauen Augen sahen kalt und stechend aus dem harten Antlitz, das nur zur Hälfte zwischen dem weißen Kinntuch und der Schleierhaube sichtbar wurde. Ein leiser Schauer überfuhr mich vor der so lang schon heimgegangenen Seele; und ich sprach zu mir: „Hier, diese ist's! Wie rätselhafte Wege geht die Natur! Ein saeculum und darüber rinnt es heimlich wie unter einer Decke im Blute der Geschlechter fort; dann, längst vergessen, taucht es plötzlich wieder auf, den Lebenden zum Unheil. Nicht vor dem Sohn des edlen Gerhardus; vor dieser hier und ihres Blutes nachgeborenem Sprößling soll ich Katharinen schützen.“ (281) Diese hat also ihre Tochter, die den Vetter nicht zum Ehegemahl wollte und einen andern liebte, der nicht ihres Standes war, ins Wasser getrieben (287). Sie, vor der Johannes die Katharina um des Toten (Gerhardus') willen schützen soll (277), entreißt dem Mädchen das Geständnis ihrer Liebe (287) und jagt ihn in der Liebesnacht beinahe in den Binsensumpf (300), denn sie soll als Hausgespenst umgehen (287), ein Märchen, das dem Fliehenden die knöcherne Todeshand der Base Ursel (300, 303) als die ihre erscheinen läßt. Ja, ihre kalten Augen glaubt er noch in dem Blick des toten Knaben zu entdecken, „als wollten sie noch hier aus unseres Kindes Leichenantlitz künden: „Mein Fluch hat doch euch beide eingeholt!““ (333)

*Idee*. Hier indessen geht das Leitmotiv bereits ins Reich des Weltanschaulichen über. „Nein, nein, mein armer Knabe,“ sagt Johannes, „deine Seele, die gar den finstern Mann zur Liebe zwang, die blickte nicht aus solchen Augen; was hier herausschaut, ist alleine noch der Tod. Nicht aus der Tiefe schreckbarer Vergangenheit ist es heraufgekommen; nichts anderes ist da als deines Vaters Schuld; sie hat uns alle in die schwarze Flut hinabgerissen.“ (334)

Wie weit is dies Gefühl der Schuld berechtigt? Wie weit geht der Determinismus der Vererbung? Ist er nur ein Aberglaube des Johannes, wie der des Hexenwahns der Leute, der der Vorzeichen des Todes in den drei Leichlaken (325)? Storm gibt uns darüber keine in der Geschichte ausgesprochene unzweideutige Antwort, und die beiden obenangeführten Äußerungen, das vom Bild der Ahne und das an der Bahre des Knaben,

scheinen einander zu widersprechen. Der Widerspruch, der darin liegt, daß das Blut der Ahne die Liebenden warnt und durch Kurt, ihren Nachfahren, sie einander erst recht in die Arme treibt, ist entschieden ein dichterisch-tragisches Motiv. Sie fühlen die Warnung. Katharina, wenn sie in der Umarmung vor dem Bilde, das kalt und feindlich auf sie niederschaut (287) zu Johannes sagt: „Laß uns nicht trotzen“; Johannes, wenn er ausspricht: „Was vermag die arme Liebe denn! Wenn auch dein Bruder Wulf nicht wäre; ich bin kein Edelmann und darf nicht um dich werben“, worauf Katharina erwidert: „Dein Vater war nur der Freund des meinen – das gilt der Welt wohl nicht!“ und Johannes: „. . . nicht hier, aber drüben in Holland“ (298). In beiden lebt ein Gefühl tiefer Verantwortlichkeit. „Da ich in meine Kammer dich gelassen, so werde ich wohl dein Weib werden müssen,“ sagt Katharina (298), und Johannes: „Du hast ein teures Leben an dich gerissen: nun wisse, daß dein Leben nichts gilt als nur das ihre“ (300).

Es ist Zufall und Schicksal, daß seine Pläne zur Heirat mißlingen. Offen tritt er dem Bruder entgegen und wirbt um sie; und doch spricht er von dem Glück und Leid, in dem „all nagende Buße meines Lebens beschlossen sein sollte“ (267); doch blickt „des Toten (Gerhardus') Antlitz gleichwie in stummer Klage gegen ihn“ und er gedenkt „So wird er dir einstmals in der Ewigkeit entgegentreten!“ (313); doch hört er die Nachricht von Wulfs verspätetem Tode (331) als eine Kunde, „so meines Lebens Schuld und Buße gleich einem Blitze jählings aus dem Dunkel hob, sodaß ich Glied um Glied die ganze Kette vor mir leuchteten sahe“ (330), gleich einem Blitze wie jenes ferne Wetterleuchten, als des Hüters Ruf fern war (299), der hier (331) noch einmal anklingt. Der Priester gibt seinem Kind den ehrlichen Namen und bekommt dafür das Amt (327). „Er nahm die Sünderin zum Weibe,“ sagt Katharina. „O Gott, ist's denn nicht genug, daß jeder neue Tag ihm angehört?“ (327) Sie klagt: „O wehe, mein entweihter armer Leib!“ (328) „Es ist ein langes, banges Leben! O Jesu Christ, vergib mir diese Stunde!“ (328) und schreit zu Gott aus ihren Sünden (330).

Dies sind Selbstanklagen, die nur beweisen, daß zwei Menschen ihr Kreuz aus tiefstem Bewußtsein menschlicher Schwäche auf sich genommen haben, denn sie sind beide tief religiös. Johannes fleht ja auch im Anblick des Meeres: „Sei gnädig mit uns allen, die wir in Sünd gefallen“ (323). Aber in Gedanken an sie fühlt er auch keine Reu und ein sehnend Leid kommt immer gewaltiger über ihn (313). Das Ertrinken des Knaben kann ihnen kaum als Schuld angerechnet werden, wie es der Pastor tut mit den Worten: „Die beiden Eltern haben es ertrinken lassen“ (330). Grausam ist Katharinas Schicksal unter der Geißel von des Priesters bigottem Glauben. Beide haben körperlich und seelisch gelitten, durch Angst, Not und Sehnen, und ihre Liebe ist menschlich keine Schuld, wenn auch vielleicht vor den verblendeten Augen der Zeit.

Aber mehr als nur gesellschaftliche Verstandesurteile sind verschworen gegen sie. Sie leben in einem Zeitalter der Greuel und des Krieges

(276). Die Schweden, mit denen sich Wulf gemein macht, obwohl er ein Holste ist (267), sengen und brennen; die Brandenburger, mit denen der Priester als Feldkappelan ins Land kommt und es fast wilder als die Offiziere treibt (315), hausen nicht gelinder. (Es ist die Zeit des schwedisch-polnischen Krieges, 1655 - 1660.) Die katholische Kirche verfälscht mit ihrem blutigen Crucifixus (259) und ihren düstern Kriegsknechten am Altarschrank (260) die Religion der Liebe; der finstere, schwarzbartige Protestantensiester räumt das holde Marienbild als Säugamme der Sinnenlust und des Papismus aus der Kirche (318) und hält das Errichten von Deichen für Menschenwerk, des Höchsten Strafgericht zu trotzen. Die schon tote Hexe wird verbrannt, das Volk ergözt sich an dem Spectacul (321) und beklagt ihren vorzeitigen Tod, weil es um die Lust gebracht ist, einmal eine richtige Hex so in den Flammen singen zu hören (321). So werden selbst die Elemente zum Feind der Menschen und alles Lebenden. *Feuer* senkt und wüstet, und wie Rauch vergeht das Leben (273, 311, 322, 263). *Erde* nimmt den Staub wieder auf (263); das Marienbild geht in Trümmer (318); Würmer zerfressen die alten Rahmen (281). Alte Häuser und Kirchen werden abgebrochen (311, 336). Vor der knöchernen Hand des Todes ist alles Staub (330), und selbst der Schein des Staubes soll nicht dauern (317). Unter dem Schatten der Gewesenen spielen die Sonnenstäubchen (281), und Nachgeborene schlagen uralte Linden, weil sie ihnen Licht und Luft rauben (313, 311). *Luft*: Die Winde des Meeres verkümmern Bäume zu gespenstischen Alleen (257) und erlauben nur Krüppelwuchs an der Küste (316). Am schlimmsten aber wütet das *Wasser*. Binsensumpf (300) und Wassergrube schlingen Menschen ein. Meer, das trügerisch wie lichtes Silber glänzt (257 Rahmen, 317, 322, 325, 328), „braust gleich einem finstern Wiegenliede: Aquis submersus – aquis submersus“ (335); es hat des Küsters Haus in der Flut anno 34 verschlungen samt seinem Vater und Bruder und durch „des Höchsten Hand“ in einer Nacht viel tausend Menschenleben hingeworfen (317). „Was krümmete denn ich mich so gleich einem Wurme?“ fragt Johannes angesichts dessen, „wir sehen nicht, wie seine Wege führen!“

Über allem Leben aber waltet ehern und unerbittlich die *Zeit*. Sie ist über die Generationen, Ahnen und Nachfahren der Geschichte dahingegangen und ihr Lied klingt von den ersten Worten des Rahmens bis zum „Verschollen“ seines Endes. Es klagt aus den Rückblicken des Chronisten auf seine Kindheit (265, 267, 269), der bangen Klage seiner Heimkehr („Wie würde ich heute alles wiederfinden?“ 272), der Vorblicke aus der Vergangenheit her (267; „Es ist doch anders kommen“ 301), des Wenn eines zu spät eingetroffenen Todes („Dieser Tod [Wulfs] hätte uns das Leben werden können.“ 331). Der Stein mit dem „Geliick as Rook und Stoof verswindt, also sind ock de Minschenkind“ geht von dem abgebrochenen Hause in das geerbte über, wird mit ihm dem Erben übernacht und ruft den Erzähler zur Entdeckung einer Geschichte vom

Erdenleid (311). Ja selbst bis in die Absatzanfänge klingt das Lied von der Zeit.<sup>4</sup>

Die Hoffnung des Johannes auf einen Künstlernamen ist in leere Luft gesprochen (335), sein Lazarusbild ist verschollen, die Kirche, in der es aufgehängt war, abgebrochen (336). Und doch ist es die Zeit, die den Schrei dieser armen Menschen dämpft, ihnen bleibt nur Ergebung und Resignation. Ja, der feindliche Priester findet am Ende ein versöhnendes Wort, legt die Hand auf den Arm des Mannes, der sein Weib besessen und sein Kind ertrinken lassen, und sagt: „Aber gehet in Frieden; und möge Gott uns allen gnädig sein!“ (335). In diesem Verhalten des Priesters wie in dem mutigen Verantwortungsgefühl des Johannes wandelt sich fast der Fatalismus eines romantischen Schicksalsdramas, des Determinismus eines wissenschaftlichen Naturgesetzes der Vererbung in ein versöhnliches Humanitätsgefühl, wäre es nicht verquickt mit dem niederdrückenden Bewußtsein der Ohnmacht gegenüber den drohenden Mächten der Natur.

*Literargeschichtlicher Ausblick.* Erst jetzt, nachdem wir die Gestaltung durch eine genaue Analyse und die Bedeutung des Kunstwerkes aus seiner Gestaltung erschlossen haben, steht es uns frei, nach etwaigen Äußerungen Storms zu suchen, die uns die Richtigkeit unseres Erweises auch äußerlich bestätigen. Sie können indessen immer nur die Probe aufs Exempel sein, und wenn sie nicht übereinstimmten mit unseren Ergebnissen, so müßte uns das freilich zur nochmaligen Überprüfung unseres Weges verlassen. Aber die Fehlerquelle könnte auch in Zufallsäußerungen der Lebenszeugnisse liegen; Briefe und Tagebücher sind nicht immer frei von Irrtümern, dem Empfänger zu Liebe gefärbten Urteilen und bewußtem oder unbewußtem Versteckspiel. Oder ein Letztes wäre, daß das künstlerische Wollen nicht restlos gelöst und das Werk unvollkommen geblieben ist. Die Antwort auf unsre Frage muß im Kunstwerk selbst liegen, und diese Antwort ist bei Storm nicht allzuschwer und sicher zu erfassen dank der „Manigfaltigkeit formaler Reize“<sup>5</sup> mit denen er seine Erzählungen durchwebt. Äußerungen des Dichters über *Aquis submersus*, die seine Tochter im zweiten Bande des *Lebensbildes* (Berlin: Curtius 1913, S. 175 ff.) zusammenträgt, bestätigen nun in der Tat die

<sup>4</sup> „So war ich denn wieder daheim . . . am Sonntage Cantate war es anno 1661!“ (265); „Nach meines lieben Vaters Tode“ (267); „Als ich vor meiner Abfahrt in die Fremde zum letzten Mal“ (269); „Seitdem waren fast fünf Jahre vergangen“ (272); „Am andern Morgen, am Montage vor Johannes“ (288); „Es war manche Woche danach“ (305); „Was ich von nun an alles und immer doch vergebens unternommen“ (315); Ende des ersten Heftes: „Aber das alles gehört ja der Vergangenheit“ (310); „Item: anno 1666 kam ich zum ersten Mal in diese Stadt“ (311); „So sahe mich denn die Morgensonnen“ (316); „Also wanderte ich fast einen Morgen um den andern“ (318); „Am andern Morgen“ (322).

<sup>5</sup> Albert Köster in der Einleitung seiner Ausgabe, welche trotz ihrer Kürze eine Fülle feiner Charakterisierungen dieser Kunst bietet, *Die Arbeit von Thea Müller, Theodor Storms Erzählung Aquis submersus* (Beiträge zur deutschen Literaturwissenschaft, Heft 26. Marburg: Elwert, 1925) trägt dankenswertes Material zusammen, ohne gerade das Kompositionsgesetz klar herauszuheben und aus dem unausgeschöpften Reichtum des Kunsthollens heraus den Sinn zu kristallisieren. Therese Rockenbachs Untersuchung über *Theodor Storms Chroniknovellen*, Braunschweig 1916, war mir nicht zugänglich.

Richtigkeit unserer Interpretation. Die Hingebung des Paars ist so wenig Schuld wie die Romeos und Julias. „Die Schuld, wenn man diese Bezeichnung beibehalten will, liegt auf der andern Seite . . . auf dem Übermute eines Bruchteils der Gesellschaft, der ohne Verdienst auf die irgendwie von den Vorfahren eroberte Ausnahmestellung pochend, sich besseren Blutes dünkt und so das menschlich Schöne und Berechtigte mit der ererbten Gewalt zu Boden tritt,” ja das Paar „einander blindlings in die Arme treibt,” wie denn überhaupt für Storm das Tragische „der vergebliche Kampf gegen das” ist, „was durch die Schuld oder auch nur die Begrenzung, die Unzulänglichkeit des Ganzen der Menschheit, von der der . . . Held ein Teil ist, der sich nicht abzulösen vermag.” Verglichen mit Meyer, welcher der Gesellschaft ein stärkeres Recht einräumt, haben wir also bei Storm einen ausgesprochenen Individualismus. Das „Schicksal” ist bei ihm nicht wie bei Meyer greifbar, vorherbestimbar. Der Mensch ist triebhafter. Nicht daß er gestoßen wird statt frei zu springen oder in einer problematischen Situation den falschen Weg einschlägt, führt seinen Untergang herbei, sondern wie er auch handelt, verfällt er den Gewalten des Lebens, ob diese nun aus Dummheit und Aberglauben, ob sie als Gesetze menschlicher Gesellschaft oder naturgegebener Abhängigkeit (wie Vererbung in den Novellen der Reife) oder als kosmische Elemente Vernichtung bewirken.

Die Härte dieses Schicksals mildert Storm durch Rückblick in die Zeit, in der sie dem Erlebenden nocheinmal durch Zeit entrücktes Schicksal wird. Aber zugleich ist es die Zeit, die unerbittlich alles Leben vernichtet. Darum führt uns Storm zuerst durch die Örtlichkeit des Geschehens, nicht wie Stifter zur Verdeutlichung des Weges und zur Voraussicht dessen, was geschehen muß, indem die Natur zugleich Feind und Freund des Menschen wird (wie im *Bergkristall*), sondern um uns ahnend an der Lösung des Rätsels mitarbeiten zu lassen, so die Spannung zugleich durch Rückschau beruhigend und durch Vorschau erregend, während Conrad Ferdinand Meyer sie grundsätzlich im Stoff vernichtet und in der Auslegung verstärkt (*Die Hochzeit des Mönchs* und *Der Heilige*).<sup>6</sup>

Meyer hält sich, wie wir sahen, „den Gegenstand gern vom Leibe“ und objektiviert ihn bis zu einem Grade, daß der Leser des Dichters Einstellung vergeblich zu erkennen versucht; er mildet die Härte der Fabel durch die indirekte Erzählung und hebt nach klassischer Art die Zeit in der Zeit auf, selbst wenn er sie relativiert durch die geschichtliche Situation, die z. B. mit Dante als Erzähler gegeben ist. So verliert sie ihre schmerzende Realität, denn sie wird vor unsren Augen als Kunstwerk entwickelt. Bei Storm gewinnt sie an Realität durch unsere Kenntnis des Ortes und die Selbsterzählung des Erlebenden und die Ich-erzählung des Dichters. Aber die Zeit weitet sich zur Kette menschheitlichen Daseins und öffnet sich nach Vergangenheit und Zukunft hin.

<sup>6</sup> Ich darf hier wohl zum Vergleiche auf meinen Aufsatz über Meyer im März-Aprilheft der Monatshefte verweisen. (Vol. XXX, March-April, 1938, No. 3 and 4.)

Man hat auf Eichendorffsche Züge selbst in *Aquis submersus* hingewiesen (Frau Venus und Mondschein, die den Menschen betören), und fraglos ist Storm in seinem ganzen Schaffen von Eichendorff beeinflußt. Aber Storm fehlt der Sünden- und Gotteskindschaftsglaube des Dichters von *Marmorbild* und *Taugenichts*.<sup>7</sup> Adelshaß, Religionseindlichkeit, Freiheitsbewußtsein, Preußenhaß und Individualismus Storms erinnern uns, daß der Dichter, 1817 geboren, ein Zeitgenosse Herweghs (1817) und Gutzkows (1811) war; Vererbungsgedanken, daß er sich mit Ideen des späten 19ten Jahrhunderts auseinandersetzen mußte. Aber auch die Spukwelt Brentanos und Hoffmanns mischt sich bei ihm mit der Spökenkiekerei seiner angeborenen niederdeutschen Heimat, nur sind sie nicht der Phantasie entwachsene Realität Brentanoschen Märchenglaubens, sondern kritisch gewerteter Menschenwahn. Ob nicht *Des toten Bräutigams Lied* von Brentano, mit der Verheiratung der unehelichen Mutter an den ungeliebten Mann als Sühne, seine Schatten bis in *Aquis submersus* hinein geworfen hat? Aber was dort als positiv gewertete Reue das Richterschwert zerbricht, ist hier unerträglich grausames Schicksal. In Brentanos *Chronika* hat man Anklänge des Stormschen Chronikenstils gefunden. Näher liegt die noch unbeachtete Beziehung zur Kompositionstechnik von Brentanos *Kasperl und Anerl*, das mit seiner Verschmelzung von Rahmen und Erzählung, seinem Gebrauch von Leitmotiven der Handlung und Idee (die immer wiederholten Worte *Ehre* und *Gnade*) auf C. F. Meyers *Gerechtigkeit* und *Barmherzigkeit*, von Leitmotiven der Stimmung (Totenlied und Großmutter) auf Storms Vergänglichkeitsmelodie, und mit den Symbolen *Schürze*, *Zähne*, *Kranz*, *Rose* auf beide deutet.

Brentano ist wohl der erste, der die Kunstform der Novelle mit Leitmotiven in solcher Fülle durchwebt und der ihren musikalischen Gebrauch stärker als auf irgend einen andern deutschen Erzähler auf Storm vererbt. Aber während bei Brentano die Leitmotive sich noch in gedanklich-handlungshafte und musikalisch-stimmungsmäßige spalten und zuletzt in spielerischer Ironie fast aufgehoben werden in dem Liede von der Gnade, gehen sie bei Storm eine patinierende Verbindung ein mit dem Edelrost der Zeit, die als letzte Macht Werden und Vergehn, Gute und Böse, Menschen, Tier und alles Irdische unbewegt in ihrem Schoße hält.

<sup>7</sup> Vergleiche Eichendorffs *Marmorbild* (Germanic Review, April 1936) und Eichendorffs *Aus dem Leben eines Taugenichts* (Monatshefte, January 1936).



## LANGUAGE AND LITERATURE

FRIEDRICH BRUNS

*University of Wisconsin*

We are living today, and especially here in America, in a strange age. Everywhere about us the material sciences triumph. Every so-called science turns to the material world. Whatever intellectual endeavor leaves this sphere of concrete reality is not only denied the name of a science (we could put up with that, what is in a name?) but is ridiculed or at best tolerated as by nature inferior and second rate. Psychology which once was the study of the sum total of all our inner life, of that strange something which we used to call the soul, now nameless, has become an important adjunct to the study of physiology. Psychology in the original sense of the word is dying or has died an inglorious death in test tubes, thermometers, electric contraptions that measure the variations in temperature, in pulse beats, perspiration, glandular activity, etc. The human mind has turned to the study of material phenomena with a perhaps hitherto unparalleled intensity. In the material sciences a great epoch has dawned and it is no wonder that our most able young men enter this field where real achievement beckons. I confess: I quite envy them this chance. But how about letters? The study of letters? The vital and consuming interest in letters? How about that? Do I dare quote Goethe, a poet of some note, who had a consuming interest in science?

Und wer der Dichtung Stimme nicht vernimmt,  
Is ein Barbar, er sei auch wer er sei.

What is the prevailing attitude to letters today? To begin with: I find a strange misapprehension about our discipline. You note I do not use the word science, not even the German term *Literaturwissenschaft*, because our discipline is not only a science, but also an art. I find a strange misapprehension about our discipline. Colleagues of mine in the field of economics, education, psychology, have the deep-seated conviction that our mission is to breed poets, novelists, dramatists. They become good naturally humorous when I deny that such is our mission. My friend the psychologist even denies that there is such a thing as creative genius: there is no room in his test tubes for genius and he discards the very word as "fuzzy". I come up against callous indifference when I try to explain what our mission is: to interpret anew for our day the great masters of the past and to teach others this same craft or art or discipline. At this point my colleagues smile and drop into silence with eyes averted or veiled by skeptic lids. They probably think it is not necessary to inculcate an intelligent appreciation and vital understanding of Shakespeare and Keats: in these days of universal enlightenment when the Sunday edition of the Chicago Tribune sells way over a million copies everybody can read. Of course Goethe said that after seventy years of painstaking practice he had not completely mastered the art of reading. But Goethe lived a century ago. Have we not progressed? Furthermore: why teach young people to read Keats and Shakespeare when we could teach them to write

Man hat auf Eichendorffsche Züge selbst in *Aquis submersus* hingewiesen (Frau Venus und Mondschein, die den Menschen betören), und fraglos ist Storm in seinem ganzen Schaffen von Eichendorff beeinflußt. Aber Storm fehlt der Sünden- und Gotteskindschaftsglaube des Dichters von *Marmorbild* und *Taugenichts*.<sup>7</sup> Adelshaß, Religionsfeindlichkeit, Freiheitsbewußtsein, Preußenhaß und Individualismus Storms erinnern uns, daß der Dichter, 1817 geboren, ein Zeitgenosse Herweghs (1817) und Gutzkows (1811) war; Vererbungsgedanken, daß er sich mit Ideen des späten 19ten Jahrhunderts auseinandersetzen mußte. Aber auch die Spukwelt Brentanos und Hoffmanns mischt sich bei ihm mit der Spökenkiekerei seiner angeborenen niederdeutschen Heimat, nur sind sie nicht der Phantasie entwachsene Realität Brentanoschen Märchenglaubens, sondern kritisch gewerteter Menschenwahn. Ob nicht *Des toten Bräutigams Lied* von Brentano, mit der Verheiratung der unehelichen Mutter an den ungeliebten Mann als Sühne, seine Schatten bis in *Aquis submersus* hinein geworfen hat? Aber was dort als positiv gewertete Reue das Richterschwert zerbricht, ist hier unerträglich grausames Schicksal. In Brentanos *Chronika* hat man Anklänge des Stormschen Chronikenstils gefunden. Näher liegt die noch unbeachtete Beziehung zur Kompositionstechnik von Brentanos *Kasperl und Anerl*, das mit seiner Verschmelzung von Rahmen und Erzählung, seinem Gebrauch von Leitmotiven der Handlung und Idee (die immer wiederholten Worte *Ehre* und *Gnade*) auf C. F. Meyers *Gerechtigkeit* und *Barmherzigkeit*, von Leitmotiven der Stimmung (Totenlied und Großmutter) auf Storms Vergänglichkeitsmelodie, und mit den Symbolen *Schürze*, *Zähne*, *Kranz*, *Rose* auf beide deutet.

Brentano ist wohl der erste, der die Kunstform der Novelle mit Leitmotiven in solcher Fülle durchwebt und der ihren musikalischen Gebrauch stärker als auf irgend einen andern deutschen Erzähler auf Storm vererbt. Aber während bei Brentano die Leitmotive sich noch in gedanklich-handlungshafte und musikalisch-stimmungsmäßige spalten und zuletzt in spielerischer Ironie fast aufgehoben werden in dem Liede von der Gnade, gehen sie bei Storm eine patinierende Verbindung ein mit dem Edelrost der Zeit, die als letzte Macht Werden und Vergehn, Gute und Böse, Menschen, Tier und alles Irdische unbewegt in ihrem Schoße hält.

<sup>7</sup> Vergleiche Eichendorffs *Marmorbild* (Germanic Review, April 1936) und Eichendorffs *Aus dem Leben eines Taugenichts* (Monatshefte, January 1936).

## LANGUAGE AND LITERATURE

FRIEDRICH BRUNS  
*University of Wisconsin*

We are living today, and especially here in America, in a strange age. Everywhere about us the material sciences triumph. Every so-called science turns to the material world. Whatever intellectual endeavor leaves this sphere of concrete reality is not only denied the name of a science (we could put up with that, what is in a name?) but is ridiculed or at best tolerated as by nature inferior and second rate. Psychology which once was the study of the sum total of all our inner life, of that strange something which we used to call the soul, now nameless, has become an important adjunct to the study of physiology. Psychology in the original sense of the word is dying or has died an inglorious death in test tubes, thermometers, electric contraptions that measure the variations in temperature, in pulse beats, perspiration, glandular activity, etc. The human mind has turned to the study of material phenomena with a perhaps hitherto unparalleled intensity. In the material sciences a great epoch has dawned and it is no wonder that our most able young men enter this field where real achievement beckons. I confess: I quite envy them this chance. But how about letters? The study of letters? The vital and consuming interest in letters? How about that? Do I dare quote Goethe, a poet of some note, who had a consuming interest in science?

Und wer der Dichtung Stimme nicht vernimmt,  
Is ein Barbar, er sei auch wer er sei.

What is the prevailing attitude to letters today? To begin with: I find a strange misapprehension about our discipline. You note I do not use the word science, not even the German term *Literaturwissenschaft*, because our discipline is not only a science, but also an art. I find a strange misapprehension about our discipline. Colleagues of mine in the field of economics, education, psychology, have the deep-seated conviction that our mission is to breed poets, novelists, dramatists. They become good naturedly humorous when I deny that such is our mission. My friend the psychologist even denies that there is such a thing as creative genius: there is no room in his test tubes for genius and he discards the very word as "fuzzy". I come up against callous indifference when I try to explain what our mission is: to interpret anew for our day the great masters of the past and to teach others this same craft or art or discipline. At this point my colleagues smile and drop into silence with eyes averted or veiled by skeptic lids. They probably think it is not necessary to inculcate an intelligent appreciation and vital understanding of Shakespeare and Keats: in these days of universal enlightenment when the Sunday edition of the Chicago Tribune sells way over a million copies everybody can read. Of course Goethe said that after seventy years of painstaking practice he had not completely mastered the art of reading. But Goethe lived a century ago. Have we not progressed? Furthermore: why teach young people to read Keats and Shakespeare when we could teach them to write

new King Learns and new Odes to a Grecian Urn? I use these titles symbolically for great masterpieces of English letters. My colleagues would perhaps prefer new subjects; I cannot divine their thought on this point if they have any. Being merely a student of letters and not a prophet I confess that I have none. Only in unguarded moments can we penetrate deeper. A prominent educator remarked to a mother who expressed regret that her child did not get acquainted with Shakespeare in a new fangled curriculum that was supposed to prepare the pupils for life and leisure<sup>1</sup> (golf, skating, tennis, contract — all had a place): "We are reading *David Harum* and how do we know that that is not just as good as Shakespeare? We probably only think Shakespeare is great because we have been told that so often." Do such experiences only befall me? Dean Otto Heller, a true lover of letters, tells in a recent paper of an educational expert summoned by the St. Louis board of education. It seems the board was in serious trouble. This may account for the drastic remedy prescribed. In his official report this expert prescribed the total disuse of poetry, drama, and fiction because "only a negligible proportion of our high-school boys and girls expect to become poets, playwrights, and novelists". As a substitute for "such useless literature as Shakespeare" this educator suggested current newspapers and magazines. Am I wrong when I sense a stolid indifference or even hostility to the study of letters among our educated classes? By educated classes I mean people that have taken a Bachelor's degree or M. A. or Ph. D. I want to make this term clear. I want to avoid fuzzy terms. Or look at our rental libraries in college communities. No book is over six months old. You will find a bewildering array of modern novels, some good, the mass riff raff, a few biographical and popular historical and scientific books. You will look in vain for Robert Frost's *A Further Range* or Housman's incomparable *More Poems*. Why do we not find these? This indifference or antagonism to letters is all the more striking because of the fact that American letters in these past decades can well stand beside those of our Golden Day. Compare if you will the poems of E. A. Robinson with those of Emerson, or Frost and Jeffers with Whitman. And would not Emily Dickinson have welcomed the poems of Edna St. Vincent Millay?

I presume you now see why I said at the very beginning that we in America are living today in a strange age. An intense interest in the material sciences, a truly remarkable flowering of fine verse, and in the deeper sense a stolid indifference or smoldering hostility to letters. Are we perhaps in spite of this flowering of poetry producing a mass of illiterates in our system or by our system of education? Illiterates? Is not a man illiterate who does no worth while reading in letters? Are not many of our college graduates today illiterates when it comes to the knowledge of letters? And how about our young teachers? May I quote from Dean Heller's paper again? An older man was reading the autobiography of

<sup>1</sup> It would seem that these two terms, artfully joined by apt alliteration, have a semantic association.

John Stuart Mill to spend the time on a steamer bound for Europe. The boat was filled with young teachers, or rather those who had just gained their diplomas and were off on a holiday. Not one of that group had ever heard of J. S. Mill. Evidently the exacting requirements for the study of English literature have not produced devastating results. Certainly the original creative urge cannot have been stifled in this case by an overgreat knowledge of the literature of the past. In my own graduate courses I am often amazed at the little reading that the students have done, not in German, but in English and great literature in general. Occasionally I come upon an exception among my undergraduates: I remember a brilliant chemist, two unusually gifted physicists, one mathematician. They were readers because father and mother were readers. If we today are producing a generation of illiterates can we teachers in the field of letters absolve ourselves completely of the responsibility? Have we ourselves perhaps been traitors to the cause of letters? We have a strange habit in this country: we love to justify subjects in our curriculum because of their real or imagined usefulness which often lies quite apart from the subject itself and its own inherent value. Latin e. g. is defended as an intellectual discipline. Granted. But is Latin unique in that? How about Logic or Mathematics or English Composition? Latin is defended as auxiliary to the understanding of English. Granted. But is Latin unique in that? How about German, French, Greek, Gothic, Anglo-Saxon, Icelandic? Some time ago I came across a defense of Latin as a most valuable aid to stenography and typewriting. It was an eloquent plea, even though the enthusiastic author's knowledge of linguistics was a bit meagre. And I can't quite down the suspicion that the author perhaps had got only that from her study of Latin. If Latin needs such a defense it had better be dropped. The best defense of Latin lies in Latin itself. It is the language in which Horace said: *Non omnis moriar*. Just try to translate that. It is the language of Augustine's immortal phrase *Aeternum internum*. Of Horace: *Momentum exegi aere perennius*. Or: *Mors ultima linea rerum*. Of Terence: *Homo sum. Humani nil a me alienum puto*. Years ago I heard Professor Slaughter quote some of these famous words that we should impress upon our students. He quoted from Faust: *Entbehren sollst du, sollst entbehren*. I add: *Das Schaudern ist der Menschheit bestes Teil*. Or: *Den lieb ich, der Unmögliches begehrt*. Or I might list a dozen of Goethe's great lyrics. Does not the value of our subject lie here? Imprint on young minds these telling words, these great poems, and the study of German will need no further defense. Shakespeare is the best defense for the study of English, Goethe for the study of German. Let us teach letters — by precept and by example. Here lies our real, our impregnable defense. Here is the only justification for — shall I say ninety per cent? of our students. Conversation? How many of our students really go abroad. And how many of these go on an all European tour in which they spend a week or ten days in Germany, i. e. that portion of Europe where German is spoken? Does ten days there justify the ex-

penditure of time and energy? Or look at our College and University students that take up the study of history, philosophy, medicine, the natural sciences, and now need German for a working tool. How many of these go far enough into their chosen field that they really need German or French for working tools? I do know from personal experience that very few Ph. D.s can really read French and German. If you leave out our chemists and students of European history, you will find very few indeed. They have passed the examination for the socalled reading knowledge. This is a misnomer by the way, a fuzzy term. In exact language it would be a temporary, very limited puzzle-out ability. Only for a very small percentage can German be called an indispensable tool. I much fear that if you make inquiry you will find that most of our college teachers do not keep up on their reading in their field even in English. If you feel that you must defend German for extraneous reasons I can offer you one that I have not yet mentioned: No other western European language offers such a vast store of excellent translations from all languages as does German. Herder, Goethe, the Romantic Poets, have not labored in vain. If you desire to see what can be done look at Stefan George's translation of Shakespeare's Sonnets. Here you have a defense of the study of German that even a lover of letters has the right to stress. I much fear that we language teachers have deserted the citadel of letters, that we have sacrificed at false altars and that we may get ample reason to rue it. On one count only can language teaching be justified for let me say ninety per cent of our students and it is amply justified for the other ten per cent on the same count. Years ago Josef Hofmiller wrote: "All foreign language study that does not lead to a wide reading in the literature of the language is an immoral and inexcusable waste of time."

Some time ago I wrote to a friend who inquired about this talk that I should begin my discussion of method with the teacher. You know that there is no method of teaching letters in the abstract. The teacher is the method. What does the teacher of letters need? First and foremost as an absolute sine qua non a genuine love of letters. If a teacher lacks that he should quit before he begins. If you feel no inward emotional thrill, no bodily glow at the discovery of a great novel, a great drama, a great poem, if the publication of say a new volume of poems by A. E. Housman is not an event of major importance to you, sacrifice henceforth at some other pedagogical altar. Second: a teacher needs a modicum of critical sense. This is developed by reading the great masters, rereading them, living with them. It is better to spend one's years in the tabernacle of the highest than to waste one's days on the market place and in the taverns of the latest best sellers. If you live with Keats and Goethe, Shakespeare and Homer, Sophocles and Dante, your aesthetic soul is saved. If you steep yourself in the lyrics of Goethe, Hölderlin, Eichendorff and Mörike, Heine's *Buch der Lieder*, with the exception of a few poems will lose its appeal, but the *Romanzero* and *Letzte Gedichte* will gain. Nietzsche once said, "Alles was Gold ist, glänzt nicht". For which rea-

son the profanum vulgus prefers brass. "Der beste Kritiker ist ein kluger Mann, der viel gelesen hat", R. M. Meyer once said. I call to your attention that Meyer says *viel* and not *vieles*. He says that a book not worth a second and third reading had best be left unread. (The difficulty of course is that one cannot know beforehand whether a book is worth re-reading, let alone a third reading.) Kuno Francke wrote me shortly before his death that he had read *John Brown's Body* seven times. Recently I heard about a student who was in trouble when studying at a German university. His professor had asked him to compare two dramas. He was stuck. I presume that he found nothing had been written on this subject. He asked his professor, "Was soll ich machen?" The answer sounded cryptic: "Lesen Sie die beiden Dramen zwanzig Mal". The student saw no point to the advice until he had read each drama ten times. From there on with each reading things began to clear up. The paper just grew, unfolded like a maturing flower. This is the core of every method of teaching letters. If you have the privilege of reading *Hermann und Dorothea* with a class (and unless you feel and prize it as a privilege you should not undertake the task) read this poem, reread it until you know the cadence of every verse, until you see the poem as an organic whole, until you see the significance of every detail in its proper place. What matters with the class is your knowledge of the poem, your attitude to the poem, your deepseated love for the poem. All interpretations and commentaries of others are futile and meaningless unless they enrich your insight. If your time does not suffice for reading both the commentaries and the poem and you must make a choice, remember that a rereading of the poem means a few more hours with Goethe. Goethe is better and vastly more stimulating than any of his commentators. May I assure you that I do try to keep abreast with the critical literature even though I sometimes wish that some kindly power would rid me of a good bit of it, say two-thirds? Here I have given you the essence of my method. Most of the rest of the procedure will have to grow out of the classroom. A live class will present plenty of problems that the teacher will have to solve from day to day. A teacher's task is more than half accomplished in a class that will ask questions. Until the class asks questions the teacher is groping about in the dark, more or less aimlessly, like a doctor that has to diagnose a patient who is mute. Doctors have the X-ray now; we teachers have no equivalent to aid us.

Many of you will say: we are teachers in high schools, we only have three years of German, or perhaps only two. How can we teach letters? My answer is: If you have three years, fight for a fourth year, if you have two, fight for a third. Make your students so enthusiastic for your work that they will demand an extra year. School boards and principals sometimes are amenable to reason, frequently to a strong popular demand. Teachers of the right kind sometimes achieve miracles. A young friend of mine, an honor student in English, and for two years a graduate stu-

dent in Harvard and Berlin, is teaching German in an Eastern military academy. He started a year ago last fall with thirty-two students and two years of German, now he has sixty-four students and three years of German and expects to have a fourth year added soon. He has aroused an interest for German also outside the classroom. This is necessary and can be achieved only if your interest for your subject goes beyond the classroom and the pedagogical aspects of your subject. And remember, the real citadel for the defense of letters is in the high school. No church postpones religious training, the inculcating of the religious spirit till the late teens or the early twenties. The time to inculcate a love of letters is the age of adolescence.

What can be done in even a two years' course? Avoid all trash. Read only worth while things. If some very light reading must enter in, e. g. *Emil und die Detektive*, assign it for outside reading. I still like *Immensee* and if you do, read it. If not, take something else. Years ago *Wilhelm Tell* was read in the second year in some high schools. While that may be too difficult in most cases, I much fear we have gone of late a bit far in the opposite direction: of avoiding all texts that offer the least difficulty in thought content or in language. The old days were not all bad when students read Caesar's *Commentaries* in the second year of high school. I recall those days quite vividly and although the teacher was woefully weak I cannot say I regret those days of hard work. And then there are available more than a score of great lyrics that a student can read in the second year of his work, some even in the second semester. Goethe: *Über allen Gipfeln, Der du von dem Himmel bist, Gefunden, Der König in Thule, Der Fischer, Der Erlkönig*; Eichendorff: *Mondnacht*; Hebbel: *Sommerbild, Herbstbild*; Rilke: *Die Erblindende*. On the side help your suffering colleague, the teacher of English. Why not refer to a great English poem? Why not spread the gospel of Emily Dickinson or the incomparable *More Poems* of E. A. Housman recently published? You cannot expect your students to have confidence in your love for German literature unless you show that you appreciate the fine things in English literature. In college an intelligent remark about the Greek and Latin classics may be most helpful. Genuine enthusiasm is contagious. Only a few weeks ago I came across a report of what one high school teacher can do. Fully one-half of the students that majored in Classics in the University of Wisconsin during the last fifteen years came from one teacher in one Madison high school. I know many of her students; they tell me she is fearfully exacting. A lazy boy either gets out or he learns to work. When he has followed that teacher through Cicero and Virgil he is grateful to that teacher even if he does not continue Latin in college.

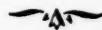
I could name two teachers of German in my state. From one I get enthusiastic students: I believe she reads German because she has a love for letters. The other knows less about German literature today than she did when she graduated. I get no report about her from her students.

I used to get a great many about my friend Deihl when he was teaching German. By the way, Deihl owned a set of Goethe.

Is this getting a bit personal? I saw no means of avoiding that. I said the citadel for the defense of letters is in our high schools. Give me a boy of fifteen and I may be able to do something with him. When a college senior comes to me after reading Hebbel's *Herodes und Mariamne* to inform me that *True Stories* contains a wealth of "Great Literature" I understand his viewpoint but I have nothing to say. When the wife of an eminent historian in a well known university tells me that Edgar Guest is a poet of note I tactfully avert my gaze to avoid every possibility of discussion. It is too late to convert the gray-haired, venerable matron to a better aesthetic creed. We teachers of letters have to do missionary work. Years ago a most gracious and kindly woman in our English department told me: "The trouble with our students is that they have no grandparents". She explained the statement: there was no snobbery about it. About the same time I heard Dean Birge say in a meeting of the faculty: "Many of our students come from homes where the family album is the closest approach to art". The dean expressed the hope that these students might be led to higher ideals by their stay with us. This was said many years ago. In many respects the situation has grown more acute. Abraham Lincoln had to read the King James version because it was one of the very few entertaining books he could lay his hands on. Hence that glory of American letters: the *Gettysburg Address*. Today vulgar trash is forced upon or at least forces itself upon our youth on all sides. No *Gettysburg Address* will flower from this morass. In many cases the parents cannot help, the teacher has to. Not by the negative method of forbidding certain books, we can't do that, even God could not keep Adam away from a certain piece of forbidden fruit, but by intelligent guidance. Youth is not adverse to intelligent guidance. Here you high school teachers can do far more than we can do in college or university. You get our future students at the age when they can still be molded before their tastes have become definitely and definitively set. For this reason you occupy the citadel of letters.

The future of the study of German is in your hands. If you fail us, we fail. Yours is a great challenge and a marvellous opportunity. For all its inherent difficulty, I envy you this opportunity.

*Address delivered at the meeting of the  
Modern Language Association, Central  
West and South, Chicago, May 8, 1937.*



## WORTSCHATZ UND KULTURKUNDE

E. P. APPELT  
*University of Rochester*

Die letzte Jahresversammlung der AATG in Chicago hat es deutlich gezeigt, daß die Forderung eines kultuskundlich eingestellten Deutschunterrichts kaum noch auf Ablehnung stößt. Scheinbar besteht nur noch Unklarheit darüber, ob man besondere Kurse in der Kultuskunde, sei es in deutscher oder in englischer Sprache, einführen, oder ob man sich mit der gelegentlichen Heranziehung kultuskundlicher Stoffe begnügen soll. Mangel an Zeit, geeigneten Lehrbüchern und Lehrern dürften die allgemeine Durchführung der von den Freunden der Kultuskunde vorgebrachten Ideen noch auf lange Zeit hinaus hindern. Es ist aber auch keine Frage, daß jeder Lehrer, der sich für die kultuskundliche Einstellung des Unterrichts entschieden hat, Mittel und Wege finden wird, seine Schüler nicht nur in die deutsche Sprache, sondern auch in die deutsche Kultur mehr als es bisher geschehen ist einzuführen.

Zu einer gelegentlichen Einfügung kultuskundlicher Belehrungen, von solchen soll nur hier die Rede sein, wird natürlich in erster Linie der Leseunterricht, die Besprechung der Lektüre und bis zu einem gewissen Grade der Aufsatzunterricht die gewünschte Gelegenheit bieten. Dabei ist es nicht einmal nötig, daß ein geeigneter Lesestoff oder ein besonderes Textbuch die kultuskundliche Belehrung erforderlich machen, sondern der Lehrer kann von der ersten bis zur letzten Unterrichtsstunde durch all die Jahre hindurch seine Bemerkungen anknüpfen, wenn ein Wort oder eine Redewendung auftreten, denen er durch seine Belehrungen Inhalt und Leben verleihen kann.

Für den Sprachlehrer ist es eine bekannte Tatsache, daß aus dem Wortschatz eines Volkes dessen Seele spricht und daß dieser ein getreuer Spiegel der Kultur ist. Die vielen Wörter der Sprache sind Zeugen einer farbenreichen Vergangenheit und geben dem, der sich dafür interessiert und damit beschäftigt, ein lebendiges Bild der materiellen und geistigen Entwicklung des Volkes. Der kultuskundliche Hintergrund so manches Wortes wirft aber nicht nur ein Licht auf des Werden des fremden Volkes und seiner Kultur, sondern gleichzeitig auch auf manches, was heute noch im eigenen Volke und dessen Leben beobachtet werden kann. Nicht nur das Interesse des Unterrichts kann auf diese Weise angeregt werden, sondern es wird dadurch auch die Phantasie belebt und die Urteilskraft geübt. Der Sprachunterricht aber kann so zu einem wirklich geistbildenden und erzieherisch doppelt wertvoll werden, da er sich dann nicht nur auf die Gewinnung einer Lesefähigkeit beschränkt.

Es bedarf keines Hinweises, daß natürlich nicht bei jedem einzelnen Wort ein kulturgeschichtlicher Hintergrund vorhanden ist und gegeben werden kann. Die deutsche Sprache ist aber dennoch reich an derartigen Kulturwörtern, deren Entstehung oft bis in die graue Vorzeit zurückreicht und an denen man sehr häufig die nahen Beziehungen zwischen der deut-

schen und der englischen Sprache aufzeigen kann. Sehr oft wird der Schüler allgemeine Erkenntnisse gewinnen, etwa wie die, daß im Laufe der Zeit die Wortseele sich den jeweiligen Verhältnissen angepaßt hat und einen mehr oder weniger neuen Inhalt erhalten hat, daß die Bedeutung sich erweitert oder verengert hat usw.

Wer denkt heute z. B. beim Hören des Wortes *Wand* an das Verbum *winden*, dessen eigentliche Bedeutung *drehen, flechten* ist? Tatsächlich wurden in früher Zeit die Wände aus Weidenruten gewunden und dann mit Lehm beworfen, was man heute noch an alten Häusern und auf der Marc-Aurel-Säule in Rom feststellen kann. Das Wort *Zimmer* weist auf Wände hin, die aus Holz hergestellt waren, wir haben dafür ja heute noch *timber* im Englischen, dem das althochdeutsche *zimbar* entsprach. Auch *Stube* läßt sich mit Hilfe des Englischen leicht erklären: ursprünglich war die *Stube* ein Badegemach mit einem Ofen, *stove*, ja es mögen sogar nur Steine darin gewesen sein, die man mit Wasser begoß, daß Dampf, *steam*, aufstieg. Wenn heute jeder behagliche Raum als *Stube* bezeichnet wird, so kann an diesem Beispiel die Erweiterung des Begriffes veranschaulicht werden. Haben uns diese Wörter in die Anfänge des Wohnungsbauens zurückgeführt, so kann das Wort *Zaun* bei einer anderen Gelegenheit uns etwas über die Wohnplatzbefestigung der frühen Zeit berichten. Wir ziehen das Wort *town* heran und kommen zu dem Ergebnis, daß die ersten Befestigungen eben Zäune waren. Wenn wir im Tell das Wort *Rütti* finden, weisen wir auf *roden* hin und das englische Wort *road*. Tritt das Wort *Vieh* zum ersten Male auf, so denken wir auch an *fee* im Englischen und erinnern daran, daß eben in früher Zeit das Vieh als Zahlungsmittel diente. (Haben nicht auch noch in der allerneuesten Zeit Studenten ihren Lehranstalten Zahlungen in Naturalien gemacht?) Das erinnert uns auch an das Wort *Kapital*, das wir zu *cattle* in Beziehung setzen. Bei dem Worte *Span* weisen wir auf *spoon* hin und denken daran, daß eben die Löffel ursprünglich aus Holz geschnitten waren. Haben wir so wiederholt alte Zusammenhänge aufgedeckt, dann werden die Schüler beim Lesen des Wortes *Hose* selbst fragen, welche Verbindung zu dem englischen *hose* besteht. Wir sagen ihnen dann, daß die Einzahl *Hose*, die es auch noch in der Mundart gibt, erst seit dem 19. Jahrhundert besteht. In vorgeschichtlicher Zeit trug man Unterschenkelhüllen aus Bocksleder oder Leinen, man hat ja auch noch das Wort *Bucksen* im Niederdeutschen und *buckskins* im Englischen. Die Oberschenkel und der Unterleib waren mit der *bruoch* (engl. *breeches*) bedeckt. Etwa im 15. Jahrhundert wurden beide Kleidungsstücke vereinigt und der Name *Hose* kam in Gebrauch wobei der Plural der Unterschenkelhüllen mit übernommen wurde. Den unteren Teil der Hose nannte man *Strumpf*, wohl in Anlehnung an *Stumpf*, und als dann im 16. Jahrhundert die Kniehose aufkam, wurden die Bekleidungsstücke für Unterschenkel und Fuß *Strümpfe* genannt. Auch der Zusammenhang zwischen dem *Ritterschild* und dem *Wirtshausschild* wird dem Schüler recht interessant sein. Als der Gastwirt und auch der Geschäftsmann beobachtete, wie der Ritter seinen Schild mit dem Wap-

pen an der Außenwand seiner Herberge aufhing, um den nachfolgenden Freunden anzuseigen, wo er sich aufhielt, da schien das eine praktische Weise zu sein, dem Reisenden anzukündigen, was man innerhalb des Hauses alles haben könnte. Die Zahl dieser wenigen Beispiele könnte fortgesetzt werden, sie mag aber hier genügen. Wer einmal nur das Wörterverzeichnis seines Anfängerbuches durchsieht, wird eine große Zahl von Wörtern finden, die so gelegentlich, es braucht ja durchaus nicht in jeder Stunde zu geschehen, mit kulturgeschichtlichen Bemerkungen belebt werden können.

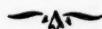
Wie einzelne Wörter, so können auch Redensarten dem Schüler einen Einblick in die Kulturverhältnisse der Vergangenheit gewähren. Wir lesen z. B. in einer Geschichte, der Bauernhof sei *unter den Hammer gekommen*. Das gibt uns Gelegenheit auf die Bedeutung des Hammers, den der Versteigerer, der Richter oder der Versammlungsleiter gebraucht, als Symbol des Amtes und der Macht hinzuweisen. Wir erinnern dann an den Gott Donar, der den Hammer schleuderte, wenn es nach dem Glauben der Alten blitzte. Ja man kann auch hinzufügen, daß *Hammer* eigentlich *Stein* bedeutet, in Wirklichkeit ist ja auch der erste Hammer aus Stein gewesen. Führt dieses Beispiel bis zu den alten Göttern zurück, so kommen andere Redensarten in Frage, die zu dem kirchlichen Leben, dem Rechtsleben, der Ritterzeit, dem Soldatenleben und den alten Zünften usw. in Beziehung gesetzt werden können. Jedes der unten angeführten Bücher bietet dem interessierten Lehrer genügend Material.

Reich an Anregungen für die kultuskundliche Auswertung des Wortschatzes ist auch ein Studium der Lehnwörter, die aus fremden Sprachen und Kulturen übernommen worden sind. *Fenster, Mauer, Pforte, Keller* u. a. Wörter werden Gelegenheit geben, den Einfluß des Lateinischen auf das Deutsche nachzuweisen. Militärische u. a. Ausdrücke werden dartun, wie das Französische die deutsche Sprache bereichert hat. Dabei wird der Schüler erkennen, daß häufig mit dem Dinge der Name übernommen wird, was zu einer Betrachtung der Wörter führen kann, die aus dem Deutschen in das Amerikanische übergegangen sind.

Ein sehr lebhaftes Interesse bringen die Schüler gewöhnlich den Personen- und Ortsnamen entgegen. Hin und wieder wird sich Gelegenheit bieten, man kann vielleicht einmal eine Vertretungsstunde oder die letzte Stunde vor den Ferien dazu verwenden, die Namen einiger Schüler kulturhistorisch zu beleuchten. Wenn es an Zeit gebreicht, können die Interessierten auf ein Buch verwiesen werden, in dem sie sich selbst Auskunft holen können. Ist das Interesse erst geweckt, so kann die Geschichte eines Wortes oder Namens gut zum Gegenstand eines Schülerberichts in der Konversationsstunde gemacht werden. Nicht nur, daß auf diese Weise die Selbständigkeit gepflegt wird, der Schüler wird dadurch auch mit Nachschlagewerken bekannt gemacht und sein Selbstvertrauen erfährt eine wertvolle Steigerung.

Wieviel kultuskundliche Belehrung der Lehrer bei der Erweiterung des Wortschatzes einflechten wird, wird nicht nur von der ihm zur Ver-

fügung stehenden Zeit abhängen, sondern in erster Linie von seinem eigenen Interesse in dieser Richtung. Durch fleißige Lektüre und jahrelanges Studium geeigneter Schriften kann er leicht sich das Wissen aneignen, das ihn befähigen wird, den Unterricht in der hier angedeuteten Weise zu befruchten. Gerade die letzten Jahre haben dem Deutschlehrer eine ganze Anzahl neuer Bücher gebracht, die in der Bibliothek und auf seinem Arbeitstisch zur eifrigen Benutzung bereitstehen sollten. Das *Deutsche Wörterbuch* von Hermann Paul, Niemeyer, Halle a. S., und das *Etymologische Wörterbuch der deutschen Sprache*, jetzt von Alfred Götze bei de Gruyter, Berlin, herausgegeben, sind hinreichend bekannt und seien nur der Vollständigkeit wegen angeführt. Trübners *Deutsches Wörterbuch*, das noch bei de Gruyter, Berlin, im Erscheinen begriffen ist, wird allem Anschein nach jeden Lehrer befriedigen. Eine große Verbreitung hat das reichhaltige und sehr preiswerte Wörterbuch *Woher?* von Ernst Wasserzieher, Dümmlers Verlagsbuchhandlung, Berlin, gefunden. Es verdient wärmste Empfehlung auch für die Schülerbücherei. Ein kleines Wörterbuch für Schüler und Studenten ist das *Ableitende Wörterbuch* von Hopff und Willeke, erschienen bei Diesterweg in Frankfurt a. Main. Sucht man eine ausführlichere Darstellung der kulturgeschichtlichen Hintergründe und Zusammenhänge, so greife man zu Ernst Wasserziehers *Bilder aus der deutschen Sprache*, das ebenfalls bei Dümmler erschienen ist. In jüngster Zeit sind auch die Bücher von A. J. Storfer, *Im Dickicht der Sprache*, Passer, Wien, und *Wörter und ihre Schicksale*, Atlantis, Berlin, erschienen, die ebenso wie das Buch von Rudolf Plate, *Deutsche Wortkunde auf sprach- und kultatkundlicher Grundlage*, erschienen bei Hueber, München, warm empfohlen werden können. Ein Buch, das der Schüler mit Interesse und Vorteil lesen wird, ist *Leben im Wort*, von A. Hoschke und W. Vogelpohl, verlegt von Teubner, Leipzig. Viele Anregungen wird der Lehrer auch aus dem Studium von Karl Bergmann, *Deutsches Leben im Lichtkreis der Sprache*, Diesterweg, Frankfurt a. M. erhalten. Eine gewaltige Stoffsammlung für den Lehrer ist auch *Deutsch und Deutschkunde im Rahmen des Sachunterrichts, 2. Teil: Auswertung der geschichtlichen Stoffgebiete* von Richard Alschner, erschienen bei der Dürr'schen Buchhandlung in Leipzig. Die Liste derartiger Bücher könnte noch fortgesetzt werden, es sollten aber nur die hier aufgeführt werden, die sich in der eigenen Arbeit bewährt haben.



## NOTE ON THE INTERPRETATION OF "PENSIONSANSTALT" IN *TAUGENICHTS*

WAYLAND D. HAND

*University of California at Los Angeles*

The swift denouement of the plot in the last chapter of Eichendorff's *Taugenichts*, by which the reader, as well as the bewildered hero himself, learns in quick succession the identity of Leonhard and Guido, the reason for their sudden flight to Italy, the pursuit of the lovers by the countess and Aurelia, and the harmlessness of the balcony incident between Aurelia and the son of the countess, gives rise to many problems of interpretation. Particularly difficult for the beginning student of German to integrate with previous developments is the following passage, in which Aurelia explains to Taugenichts the reasons for the count's bequest of the white villa as a dwelling for them:

Er wusst' es schon lange, daß wir einander gut sind, und ist dir sehr gewogen, denn hätt' er dich nicht mitgehabt, als er das Fräulein aus der Pensionsanstalt entführte, so wären sie beide erwischt worden, ehe sie sich vorher noch mit der Gräfin versöhnten, und alles wäre anders geworden.<sup>1</sup>

The difficulty, of course, lies in the signification of *Pensionsanstalt*, and students depending on vocabularies with but a single meaning, viz., 'boarding-school',<sup>2</sup> are unable to associate the incident with any part of the story.<sup>3</sup> This passage obviously refers to Taugenichts' unwitting help to the count and Flora in their escape from the Italian hostelry<sup>4</sup> to which

<sup>1</sup> Because of the convenience in referring to the text by page and line I cite from the abridged school edition of William Schaffrath, Eichendorff, *Aus dem Leben eines Taugenichts*, New York, Prentice Hall, 1935, (p. 106, lines 10-15) with comparative readings from the standard edition of Richard Dietze, Myers *Klassiker-Ausgaben*, Leipzig, (1891). I am unable to learn from the *Deutsches Bücherverzeichnis* and other sources if *Aus dem Leben eines Taugenichts* has yet appeared in the historical-critical edition of Eichendorff's works by Wilhelm Kosch et al. (Regensburg, 1908 ff.).

<sup>2</sup> Schaffrath, the latest American editor, by listing the word in the vocabulary (p. 195) as 'boarding-school', has followed in the footsteps of his predecessors, George M. Howe (New York, Henry Holt & Co., 1906), who has an identical vocabulary entry (p. 197), and Carl Osthäus (Boston, D. C. Heath & Co., 1892), who, although omitting it in the vocabulary, renders the phrase *aus der Pensionsanstalt* in the notes (p. 175) by 'from the boarding-school'. Osthäus's misconstruction is especially curious, since he gives a fairly complete set of meanings for *Pension*: 'private hotel, boarding-house, boarding school, board, pension' (*loc. cit.*). The passage has fared no better in the translation of Charles G. Leland, who has: ". . . on the night when he ran away with Miss Flora from the boarding-school . . ." (*Memoirs of a Good For Nothing*, New York, 1866, p. 190). Mrs. A. L. Wister, a later American translator, avoids translating the term, but happily has not mistaken the incident in question and its place in the story: ". . . for if he had not had you with him when he was running off to Italy (the italics are mine) with Fräulein Flora they would have both been caught . . ." (*The Happy Go Lucky, or Leaves From the Life of a Good for Nothing*, Philadelphia, 1906, p. 114). This translation is also available in the *German Classics*, ed. Kuno Francke, New York (The German Publication Society), 1913 f., V. pp. 238-323. I have not seen the French translation of Felix Legras, *Episode de la vie d'un fainéant*, Paris (no date). [Footnotes 3 and 4 on next page.]

they had come — their willing prisoner with them — disguised as painters. Even before Aurelia's reference to this incident, the count himself expounds the riddle of the hearts, narrating with some detail the circumstances under which Flora and he had taken flight, and jollying Taugenichts for falling asleep on the bench in front of the inn<sup>5</sup> — a baffling incident which kept the humpbacked Signor, a spy come to stop the elopement, from acting until he (the count) and Flora could escape under cover of night. Apprehension at this time, of course, would have prevented the reconciliation with the countess which took place in Rome.<sup>6</sup>

<sup>3</sup> The native German reader would likely experience no such difficulty because of the current twofold meaning of the term, nor would the more seasoned English reader having easy access to the standard German-English dictionaries of Muret-Sanders (Große Ausgabe) and Flügel-Schmidt-Tanger, both of which render *Pensionat* and *Pensionsanstalt* as (a) 'boarding-school' and (b) 'boarding-house'.

<sup>4</sup> Grimms *Deutsches Wörterbuch* (Leipzig, 1854 ff., vol. VII [1889], ed. Mathias v. Lexer, col. 1542) lists *Pensionsanstalt* as synonymous with *Pensionat*, defining both under *Pension* (4): 'Geld für Kost und Wohnung, Beköstigung für Geld, Kostanstalt . . . besonders eine Erziehungsanstalt, eine Kostschule'. Although the contemporary dictionaries of Adelung (*Grammatisch-kritisches Wörterbuch der Hochdeutschen Mundart*, ed. Franz Schönberger, 4 vols., Wien, 1808) and Campe (*Wörterbuch der deutschen Sprache*, 5 vols., Braunschweig, 1807-1811) do not contain the word, it occurs in Campe's supplement (*Wörterbuch zur Erklärung der unserer Sprache aufgedrungenen fremden Ausdrücke*, *ibid.*, 1813, p. 469): 'Pensionsanstalt oder Pensionsinstitut: ein Erziehungshaus, eine Erziehungsanstalt'. Heyse (*Kurzgefasstes Fremdwörterbuch*, 4 ed., Hannover, 1825, p. 511) under the heading *Pension* gives a broader definition: ' . . . auch Kostgeld, Beköstigung; Kost- od. Erziehungshaus, Erziehungsanstalt (Pensionsanstalt, auch *Pensionat*) . . . The meaning of Fr. *pensionnat*, like the German borrowing *Pensionat* and its equivalent loan-translation *Pensionsanstalt*, was not necessarily limited, even in Eichendorff's day, to an institution of learning. See *Dictionnaire de l'Académie Française*, 5 ed., Paris, 1814, p. 266: 'Pensionnat: Le lieu où logent les Pensionnaires dans un Collège, ou dans quelque autre maison'. English, from the sixteenth century to the present, has likewise kept this twofold meaning. Cf. *A New English Dictionary on Historical Principles*, J. A. H. Murray et al., eds., Oxford, 1888-1928, under *pension*, especially (6b), and *pensionary* (2) for examples of use.

<sup>5</sup> "Ich schwang mich bei lauer Sommernacht auf mein Roß, hob das Fräulein als Maler Guido auf das andere, und so ging es fort nach Süden, um sie in einem meiner einsamen Schlösser in Italien zu verbergen, bis das Geschrei wegen der Herzen vorüber wäre. Unterwegs aber kam man uns auf die Spur, und von dem Balkon des welschen Wirtshauses, vor dem du so vortrefflich Wache schliefst, erblickte Flora plötzlich unsere Verfolger." — "Also der bucklige (buckelige) Signor?" — "War ein Spion" (Schaffrath, p. 103, lines 6-15). The fact that the count here employs *Wirtshaus* and that Taugenichts himself uses it almost invariably in his mention of hostelleries and drinking establishments need in no way affect Aurelia's choice of *Pensionsanstalt*. By the same token that Taugenichts calls the castle to which he was taken following the escape of the count and Flora *ein kuroise Station!* (p. 50, line 5) instead of a *Schloß* or even a *Wirtshaus* — for he did not know why he was being taken there — Aurelia might well prefer *Pensionsanstalt* to the more prosaic *Wirtshaus*, especially with reference to an Italian inn. A generous sprinkling of French and Italian words and phrases throughout the entire story, for which Eichendorff might easily have found current German equivalents, would certainly allow such a liberty in the case of the word under consideration.

<sup>6</sup> "Als ich (Aurelia) vergangenen Sommer . . . mit der Gräfin aus Rom kam und wir das Fräulein glücklich gefunden hatten und mit zurückbrachten, von dir (Taugenichts) aber dort und hier nichts hörten [hörte] — da dacht' ich nicht, daß alles noch so kommen würde!" (p. 105, lines 11-15).

Other interpretations that the rendering 'boarding-school' would impose are, it seems to me, not consistent with the story itself. Since Taugenichts in his intimate memoirs of his short stay at the castle of the countess before the journey to Italy makes no mention of such an exciting adventure, with himself cast in the role of an accomplice to the abduction<sup>7</sup> of a maiden from a boarding-school, one can not allow, I think — even with due cognizance of the freedom of novellistic style during the Romantic period — so irrelevant a detail to the story, because, after all, the story is fairly coherent. To construe this incident as *Vorfabel* belonging some time anterior to the hero's first coming to Vienna is likewise unthinkable; for it is only at the end of the story — in the light of what took place in Italy — that he finds out who the count *really* is.<sup>8</sup>

A third and slightly more plausible interpretation is that the count abducted Flora from the boarding-school alone, the pair disguised as painters later meeting Taugenichts on the way to Italy as told in the story. To this interpretation I can not subscribe because it rests on a strained reading of the passage and is wholly without corroborative material in the narrative.<sup>9</sup> Even if one considered the temporal clause, "als er das Fräulein aus der Pensionsanstalt entführte" as referring to the lapse of time from the abduction from a boarding-school in Austria to the escape from the hostelry in Italy — a connotation which, to be sure, would also make great demands of elasticity on the preposition "aus" — one would still be obliged to regard the clause as a strict modifier of the entire conditional sentence in which it stands, and from which, in any case, it derives its meaning. The verb of the protasis, "hätte . . . mitgehabt," considered alone, and even in the light of the story, could refer to Taugenichts' presence at the precise time of the escape from the Italian inn, or could, with emphasis on the durative aspect of the verb, refer to the whole period that Taugenichts had been with them, from the meeting in the forest up to and including the incident at the inn. In either case, however, the meaning of the verb of the protasis is inevitably bound up with the meaning of the apodosis, which, it is obvious, limits the whole action to the specific time when apprehension of the elopers might have taken place, viz. at the Italian inn.

<sup>7</sup> The present common meaning of *entführen*, with its implication of sinister abduction of some kind, may give rise to this interpretation. In Eichendorff's time, however, it had, in addition to this marginal meaning a central meaning of 'leading out, or away from': Campe, I, p. 922: 'Entführen: führend aus oder von einem Orte, Raum u. entfernen'. Cf. Adelung, I, col. 1822: 'entführen: wegführen, davonführen'.

<sup>8</sup> That Taugenichts knew the count only as Leonhard, the painter, is evident from the fact that when he meets him at the reunion in Vienna, this time attired as a hunter, he recognizes him, not as the count, but as Leonhard: "Da trat plötzlich ein junger Mann in feiner Jägerkleidung aus dem Gebüsch hervor. Ich traute meinen Augen kaum — es war der fröhliche Herr Leonhard!" (p. 100, lines 19-21). Moreover, if he had met the count before the Italian adventure, why would it have been necessary for Aurelia to explain that the count and Leonhard were one and the same person? (p. 106, lines 15-19). Taugenichts likewise must learn that Guido is in reality Flora, the daughter of his benefactress (*ibid.*, and p. 102, line 10 to p. 103, line 11).

<sup>9</sup> Cf. note 5. Why did the count in his detailed narrative of the elopement not mention the abduction from a boarding-school?

## GERMAN IN THE SECONDARY SCHOOLS OF MICHIGAN

WALTER A. REICHART

*University of Michigan*

The detailed studies of the teaching of German in the secondary schools of Wisconsin and Ohio as presented in recent issues of the *Monatshefte* have begun a survey that should be extended to other states in order to yield sufficient data for a valid interpretation of the general facts. Every teacher or prospective teacher of German is directly affected by the present day trends in secondary education. Unfortunately it is not likely that many states will be able to offer such encouraging figures as Wisconsin and Ohio, where German settlements and German culture have made such obvious and lasting contributions to the development of their communities.

The restoration of German in the secondary schools of Michigan began a few years after the War and has continued to the present day, but it has been a very slow process. Only a few isolated schools were able to maintain such instruction after 1917 in the face of strenuous opposition from many quarters. In every case the enrollment dropped so rapidly that even with the best intentions no schoolboard could really justify such instruction. Between 1920-1931 German was gradually restored in the larger high schools of the state. However, a new trend in education was already making itself felt so strongly that the addition of another foreign language to the curriculum seemed ill advised. Actually it came to be a question of replacement rather than of addition. French was taught regularly wherever there was room for more than the usual instruction in Latin. In the larger schools Spanish had also been introduced and now it often became the question whether Spanish or German should be the third foreign language offered. Aside from a few of the largest high schools of Detroit, where Spanish, German, and even Greek are taught besides Latin and French, the offering in foreign languages was definitely limited by practical considerations. During the years of the depression the chance for an addition to the schedule of courses or even for the substitution of German for another subject rested purely on budgetary considerations.

The following table clearly shows how few schools offer German and how slight the enrollment actually is. Such statistics are representative. In the same report from which this tabulation is taken there are separate reports on secondary schools grouped according to size of enrollment. The basic facts are the same. The total enrollment of 541 in German as pictured below compares favorably only with Spanish which has been practically crowded out of the curriculum. There are, however, 12,634 elections in Latin and 2,125 elections in French in the same group of 384 secondary schools.

TABLE I  
German Enrollment for the First Semester of 1936-1937 in  
384 Secondary Schools in Michigan<sup>1</sup>

	303 Public Schools		81 Non Public Schools		Total	
	Number	Enrollment	Number	Enrollment	Number	Enrollment
First year German	4 (4) <sup>2</sup>	76	5	160	9 (4)	236
Second year German	8	121	4	110	12	231
Third year German	1	30	1	15	2	45
Fourth year German	1	15	1	14	2	29

Total.....541

The general trend in secondary education in Michigan is clearly indicated by the following quotation from the *Annual Report* (p. 68) "Considerable increases are shown in the number of schools offering journalism, public speaking, and debating. Enrollments in the social sciences are still on the increase in schools of all sizes. Languages, mathematics, and some other subjects are not holding their former large enrollments." In the face of this general trend what likelihood is there of an increase in German?

Table II shows what foreign languages are offered, how many years of German instruction is given, and when German was introduced (or rather reintroduced). For this survey the records of the "Bureau of Cooperation with Educational Institutions" of the University of Michigan were available. From the replies to questionnaires sent to those schools teaching German the other statistics were compiled. With the exception of the private schools (which account for the four years of German taught in the schools of less than 500 students) the list includes only accredited public high schools in the state. Parochial school statistics were not available though those in charge of such education called attention to the practical nonexistence of German in these schools. It should be noted here that in the parochial schools, especially in the industrial area of greater Detroit, Polish is more likely to be offered than German.

Thus the survey in Michigan reveals 33 schools that offer German. Aside from the two private schools already mentioned only those with very large enrollments (primarily Detroit schools) are able to offer more than two years. Even where three or four years are offered the enrollment is so small that it must often consist of individual instruction. It is noteworthy, however, that some of the medium sized schools with gen-

<sup>1</sup> Taken from a general survey of subject enrollments in Michigan included in the "Annual Report of the Bureau of Cooperation with Educational Institutions," University of Michigan Official Publication, vol. 39, no. 38, p. 65.

<sup>2</sup> Numbers in parentheses indicate schools where the subject was offered but no enrollment reported.

TABLE II

Enrollment in School	Languages Offered						Number of Years of German Taught				German Introduced				Not dropped 1917		
	German	Latin	French	Spanish	Italian	Greek	One	Two	Three	Four	1935-1937	1932-1934	1929-1931	1926-1928	1923-1925	1920-1922	
50-200	2	1	1				1	1				1					1
201-500	5	3	4				3	1	1		1	2	1			1	
501-1000	8	8	6				8				1	2	2	1	1	2	
1001-2000	7	7	7	4			6	1			2	1	2	1		1	
2001-3000	6	6	6	2	1	1	3	3			1	1	2	2			
3001-5000	5	5	5	5	1		4		1		2			3			
Total	33	30	29	11	1	2	25	5	3		4	9	6	3	9	2	

eral enrollments between 201-1000 which offer German do not offer Latin or French. That is to be explained by the limited curriculum which allows only the teaching of one or at the most of two languages and by the fact that in certain communities German is still the favored language.

The restoration of German to the secondary schools was begun in the larger cities relatively soon after the World War. In the years 1920-1922 nine schools began offering German again, between 1926-1928 and 1929-1931 six and nine schools respectively. As the depression affected the budgets of public schools more drastically, fewer schools were in a position to add German to their curriculum.

TABLE III

Enrollment in School	German								Grand Total	School Enrollment	% of German of Total			
	First Year		Second Year		Third Year		Fourth Year							
	Boys	Girls	Boys	Girls	Boys	Girls	Boys	Girls						
50-200	3	8	2						5	8	13	245	5.3	
201-500	48	35	40	15	13	3	1		102	53	155	1654	9.3	
501-1000	173	188	111	94					284	282	566	6265	9.	
1001-2000	170	127	84	64	3	2			257	193	450	10700	4.2	
2001-3000	225	121	129	91	6	12			360	224	584	14598	4.7	
3001-5000	198	113	108	74	18	11			324	198	522	18535	2.8	
Total	817	592	474	338	40	28	1		1332	958	2290	51997	4.4	

Table III shows the actual distribution of German students in the various sized schools according to enrollment in first, second, third, and fourth year classes. Now it becomes apparent how slight the actual attendance in third or fourth year German is. Though the largest enrollments are obviously in the larger high schools of the cities of the state the percentage of German enrollment is highest in the medium-sized schools. Thus while 5.3 per cent of the students take German in schools with a total enrollment of less than 200 the big schools of Detroit with an enrollment of more than 3000 show less than half that percentage.

Presumably the reason for this variation lies in the larger choice of elections and the proportionally smaller percentage of students preparing for college. The largest percentage of German enrollment is found in the moderate-sized high schools of the larger towns of the state where the student body numbers between 200-1000. Here about 9 per cent of all students — more than twice the total average — take German.

*First Year Beginner's Texts*

Burkhard: *Lernen-Lesen-Sprechen Sie Deutsch* (8), Betz and Price: *A First German Book* (7), Schmidt — Glokke: *Deutsche Stunden* (6), Schmidt — Glokke: *Das erste Jahr Deutsch* (2).

*Favorite Reading Texts for the First Year*

Müller-Wenckebach: *Glück Auf* (14), *Chicago Graded German Readers* (10), Foster-Wooley: *Geschichten und Märchen* (2), Guerber: *Märchen und Erzählungen* (2).

*Favorite Reading Texts for the Second Year*

Storm: *Immensee* (15), Kästner: *Emil und die Detektive* (11), Gerstäcker: *Germelshausen* (7), Hillern: *Höher als die Kirche* (7), Heyse: *L'Arrabbiata* (6), Röseler: *Altes und Neues* (6), *Chicago Graded Readers* (4), Stroebe and Hofrichter: *Leicht und Neu* (3), Blüthgen: *Peterle von Nürnberg* (3), Spyri, *Moni der Geissbub* (2), Wildenbruch: *Das edle Blut* (2), Heath: *Readings in German* (2), Sapper: *Im Thüringer Wald* (2).

The choice of reading texts in the various high schools depends naturally upon the preparation of the students as well as upon the attitude of the teacher. Generally speaking little is read in the first year outside of the material contained in the grammar book or the simplest readers like "Glück Auf," or the "Chicago Graded German Readers." The second year offers a wider choice. With the exception of "Emil und die Detektive," which is very popular with teachers and students, modern stories in no sense compete with the favorites of former days. "Immensee," "Germelshausen," "Höher als die Kirche," and "L'Arrabbiata" remain the most popular. In estimating the first choices in reading material as well as in grammars it must be remembered that seven Detroit high schools are included that may be considered as one unit. Among the numerous reading texts listed that occurred only once, a good deal of overlapping is noticeable. Such stories as "Alle Fünf," "Höher als die Kirche," "Der blinde Geronimo," and even "Altes und Neues" are frequently read in third year German in some schools, and in the second year in others. Similarly "Hermann und Dorothea," "Frau Sorge," "Der Neffe als Onkel," "Die Journalisten" and "Wilhelm Tell" are read in some high schools in the second year side by side with the much simpler texts listed above.

*Teachers of German in Michigan Secondary Schools in 1937-1938:*

*Ann Arbor* (Ann Arbor), Weimann, Louise; (University), Porter, Ester; *Bay City* (Central), Anschutz, Irma; *Benton Harbor* (Senior),

Kendall, Mrs. Edith; *Bloomfield Hills* (Cranbrook), Kellett, Vernon; *Dearborn*, Dowe, Ruth; (Fordson), Horny, Hilda; *Detroit* (Central), Meiser, Augusta; (Cooley), Beveridge, Marie; (Eastern) Moehlman, Nellie; (Eastern), Hass, Roland; (Northern), Malone, Bertha; (Northern), Lutz, Gretchen; (Northwestern), Nielson, Mrs. Emma; (Southeastern), Koslowsky, Elizabeth; (Southwestern), Gray, Lydia; (University), Fries, William; *Grand Rapids* (Christian), Driesens, Frank; (Christian), Fridsma, Bernard; *Flint* (Central), Dietrich, Elsa; (Northern), Topping, Augusta; *Grosse Pointe*, Karpinski, Louise; *Ishpeming*, Gourley, Norma; *Kalamazoo* (Central), Hochstein, Emily; (Central), Bouck, Harvey; (Western State), Steckelberg, Mathilde; *Ludington*, Miller, Anna; *Midland*, Wilson, Helen; *Monroe* (Junior and Senior), Gilday, Selma; *Mount Clemens*, Schmutz, Margaret; *Pontiac*, Hodgdon, Max; *Port Austin*, Schwedler, Carl; *Saginaw* (Arthur Hall), Start, Coila; (Saginaw), Neumann, Helene; *St. Joseph*, McDowell, Anna; *Ypsilanti* (Lincoln Consolidated), Roscoe, Alice.

#### Summary

When instruction in German disappeared precipitously and almost completely from the secondary schools of Michigan in 1917, there were no doubt many who felt that gradually, if not immediately, after the World War such courses would be reinstated everywhere. This hope has not been realized. Today, twenty years later, not merely the study of German but all foreign language instruction in the secondary schools has undergone radical changes and drastic curtailment. The general readjustment of the post-war period influenced the educational system. After a period of bewildering experimentation and its accompanying confusion new objectives in education were gradually evolved. Today these trends in the secondary school curriculum are pretty well defined. They are toward an integrated, socialized curriculum that emphasizes more individual instruction for each student and an opportunity for immediate active application of the acquired knowledge in a project.<sup>3</sup> The curriculum has been expanded: vocational subjects have become more numerous, the social sciences and the increasing emphasis upon "the teaching of citizenship" has crowded the basic factual subjects like mathematics and languages. Recognizing the demands, the teachers of foreign languages have shifted the emphasis in their instruction. Instead of concentrating upon reading, writing, and speaking as the main objectives, elementary language courses in many schools emphasize the social, political, and cultural background of foreign nations with language training thrown in for good measure. Often too, a general language course has been introduced which does not deal specifically with any one foreign language but attempts to fill the void created by the lack of acquaintance with

<sup>3</sup> For an excellent discussion of these tendencies read M. H. Willing's article "Present Trends in the Secondary School Curriculum and Their Implication for the Teaching of Modern Foreign Languages." *Monatshefte f. d. Unterricht*, October 1937, pp. 275-284.

English grammar. It becomes an orientation course in language study. Unfortunately the distinction between high school training as a final step in the general education of the masses and high school training as a preparation for higher education is easily lost sight of.

What is the general trend in the teaching of German in Michigan? In reply to the question of an increase or decrease in enrollment during the past three years, ten teachers reported an increase, thirteen a decrease, nine no marked change. Two teachers stressed the persecution of the Jews in Germany as a factor in the drop in enrollment, two teachers mentioned the hostility of the school administration to language study and the increased social study requirements that are constantly encroaching upon languages. Nevertheless three schools hope to increase their offering from two to three years whereas only one school is reducing the course to two years. Another consideration which reflects the slight interest in German in the secondary school is the additional teaching these German instructors must do. Of all the teachers listed above only four teach German exclusively, one of them dividing her time between high school and college. Of the others, 5 teach Latin, 10 French, 9 English, with the rest divided among geography, physics, biology, Spanish, and Italian. Even in the larger high schools with more than two thousand students it is rare to find a teacher devoting all of her time to German. The enrollment simply does not warrant it. However, the situation is by no means without its brighter side. The restoration of German in the high schools in Michigan has gone on slowly but constantly in spite of keen competition from French which was firmly established during the War, and in spite of the general trend away from language instruction. If eventually the distinction between a high school education and a college preparatory course is more sharply emphasized, language instruction will not lose by it.



## SCIENTIFIC GERMAN READERS

A. B. ERNST  
*University of Wisconsin*

Curts, P. H., *Readings in Scientific and Technical German*. Holt & Co., N. Y. \$1.90. 279 pages of text.

Fiedler and Sandbach, *A First German Course for Science Students*. Oxford Press (6th ed., 1936). \$1.25. 50 pages of text.

Fiedler and Sandbach, *A Second Course for Science Students*. Oxford Press (3rd ed., 1935). \$1.25. 50 pages of text.

Fiedler and de Beer, *A German Reader for Biology Students*. Oxford U. Press. 1933. \$1.25. 50 pages of text.

Fotos and Shreve, *Intermediate Readings in Chemical and Technical German*. John Wiley & Sons, N. Y. \$1.25. 70 pages of text; 100 pages of notes.

Koischwitz, O., *Introduction to Science German*. Crofts and Co., N. Y. 1935. \$1.25. 90 pages of text; 60 pages of notes.

Mohme, E., *Der Menschliche Körper*. Heath & Co. 1938. 45 cts. 44 pages of text; 44 pages of vocabulary.

Nock, F., *An Introduction to Scientific German*. Macmillan. 1937. \$1.25. 40 pages of text; 80 pages of notes.

Vail, C., *Scientific German*. Crofts, N. Y. 1938. \$1.80. 160 pages of text; 60 pages of notes.

Wild, H., *An Introduction to Scientific German*. Oxford Press. 1937. \$1.50. 20 pages of text; 80 pages of notes.

Wild, H., *An Anthology of Scientific German*. Oxford Press. 1937. \$1.95. 170 pages of text; 100 pages of notes.

Yoe and Burger, *German for Chemists*. Prentice-Hall. 1938. \$4.50. 537 pages of text; no vocabulary.

The preceding stately list of reprints and new textbooks in Scientific German published within the last two and one-half years is a clear indication of the new and revived interest in the study of German, especially for scientific purposes. This interest is shown not only by the number of such publications, but also in the thought and care revealed in choosing practical and well adapted text material, as well as in the attempt to adapt all new and tried methods in language study to this field.

Before 1924 scientific readers consisted mainly in a collection of easily available extracts on any science, chosen without the thought of offering material graded in difficulty, nor a desire to stimulate the interest of the student with modern, up to date articles from contemporary magazines on questions of the present time.

In most books published since 1935, however, the material is especially planned to interest the modern student, to give all the help and aid possible and eliminate all unnecessary language drills. There are two fields of science which furnish the greatest number for Science German, pre-medic and chemistry students. Since chemistry is the fundamental

science for all fields, most modern textbooks are anthologies, beginning with chemistry which is generally followed by extracts of 15 to 20 pages from each of the general sciences, such as biology, geology, anatomy and physiology. They differ chiefly in the amount and kind of systematic help and aids given, in number of illustrations, in kind and completeness of notes.

About 1924, the Oxford University Press published a *Beginners Book in Chemistry* which reached the sixth edition in 1935. The book is edited by Fiedler and Sandbach, carefully graded paragraphs contain all the grammar necessary for intelligent translation; exercises dealing with Chemistry and Physics drill the student in syntax. After the first book, a *Second Reader in Chemistry and Physics* and a *Second Reader in Biology* was added. The many editions vouch for the popularity and success of the books.

A rather interesting departure from the usual translation method is adopted in *Introduction to Science German* by Otto Koischwitz, published by Crofts, 1935. The book is to be used as a reader in the second semester of the study of German. The inductive method is chosen. Careful analysis of the text, of syntax, and new words, every possible help and aid are given to master the text and vocabulary. After thorough preparation, the added conventional text is to be translated. The choice of material is modern and well chosen. In the hands of the right teachers this is a helpful and stimulating tool.

A very handy small text book on Anatomy has been published by Heath & Co., edited by Erwin Mohme, *Der Menschliche Körper*. The vocabulary is added on the opposite page of the text, the notes are placed at the bottom of each page. The little paper-covered volume is admirably adapted for medical students.

One of the most complete introductory books in Science German has been edited by Francis Nock — *An Introduction to Scientific German* (Macmillan, 1937). This reader is intended for use in the third semester of the study of German. It contains fifteen lessons from one to two pages long, taken from books published by Göschen and *Aus Natur und Geisteswelt*. The forty pages of material may be conventional and lacking in variety, but the notes and systematic help is admirable. It might well serve as an aid to a teacher of German who has had little experience in teaching Science German. The systematic grammar is short and all unnecessary detail is eliminated. Every pitfall in syntax, every common troublesome word, hard to render in English, every abbreviation has been carefully analyzed in its one-hundred pages of introduction and notes. Questions on the text, sentences to translate, and other exercises for drill in vocabulary have been added. It is a helpful, time saving and suggestive book.

Thoroughly practical, originating from and tested by use in the classroom, is one of a series of Science Readers edited by Fotos and Shreve, *Intermediate Readings and Technical German*, (1938). This book is edited

by a scientist in Purdue University, which is noted for its engineering department. The book is supposed to be used in the third semester of German. It is preceded by a grammar and an introduction to German, and is to be followed by an advanced text.

All books deal with chemistry and physics so that the vocabulary is limited, but opportunity is given for intensive work in these fields. In the third book the text for translation is taken from Ullmann's *Encyklopädie*. No doubt the next text will add a greater variety of forms, syntax and subject matter. Remarkable is the skill with which forms and vocabularies are used in order to gain a working knowledge of technical terms. All important words are starred and frequency lists are added. The notes which are placed at the bottom of each page and the grammar explanations are admirable and thorough. In its limited field it is an excellent book.

Science books to be used for first, second or even third semester reading are a new departure which have been tried on a larger scale only in recent years. Almost all "Anthologies" are adapted to the translation method and pre-suppose a definite mastery of common vocabulary and structures. There are several very good books of this kind now in the market.

An *Anthology of Scientific German* by Henry Wild, 1937, follows the more conventional readers which presuppose at least three or four semesters of preparation. To well prepared students it is an attractive textbook. Its 170 pages of translation material offers 20 to 30 pages of well chosen excerpts in six fields of science. The material is graded, the notes are explicit and adequate, the illustrations are very good. The style of the excerpts is pleasant and modern. It is up to the standard of good usable books in every way. In 1937, *An Introduction to Scientific German* was added by the same author. This textbook is carefully graded and adopted for students of the third semester of German. It is to be completed in twenty-one lessons and will be an excellent introduction to the Anthology. Questions on text in German to be answered in English, true and false tests, simplified sentences followed later on by the naturally more complex sentences are given. The language drill for translation of scientific German is thorough and very practical even if limited in amount of pages.

An anthology in Scientific German has also been edited by Paul Curti. (Holt and Co., 1935). The scope of the material is even greater than the former books, including passages from 12 different fields, extending even to Radio activity and atomic physics. The material is all chosen from recent articles and discuss the latest problems in science. The separate sciences are represented by rather short portions, about 15 pages only are given to each science, but they are pleasing and interesting. The illustrations are good, notes included in the vocabulary are very explicit and informative.

A more recent anthology has just been published by Crofts, *Scientific German* by Curtis Vail. From information gathered by a questionnaire in the *Monatshefte* the book desires to fill the need of a textbook for Science and Pre-medic students by offering material taken from six fields. There are 161 pages of carefully chosen texts taken from books published by Göschen. The text is graded, the notes are complete and handy, being placed at the bottom of the pages. It is another usable book, especially for classes made up of students interested in various fields of science.

The most ambitious textbook for science students in Chemistry has been published by Prentice-Hall, (New York, 1938) edited by Yoe and Burger from Virginia University. Never before has such choice material been made available. The editors are chemists and every field in chemistry is represented. Articles and excerpts from Inorganic, Organic, Analytical, Physical, as well as Industrial and Colloidal Chemistry are included. The book presupposes two years of College German. There are 400 pages of solid reading, no notes, no vocabulary, as Patterson's *Chemical Dictionary* is to be used in connection with it. The book is especially helpful to students desiring to pass the language test in German in the field of Chemistry. The first 77 pages contain graded lessons in German on one page and a careful exact translation on the opposite page. After the acquisition of this vocabulary and the syntax involved, a student is fully equipped for the excellent articles in the second part. The size of the book makes the price (\$4.50) almost prohibitive, since the price of the dictionary (\$3.00) also has to be added. Earnest and ardent students, however, will greatly enjoy the variety and richness of the content of this remarkable book. And for advanced students in Chemistry, nothing of equal value could be found.



## BERICHTE UND MITTEILUNGEN

### Eugen Kühnemann

Unter dem zunächst befreimden Titel „Mit unbefangener Stirn,” der sich in einem kurzen Geleitwort als ein Ibsen-Zitat erklärt, hat Eugen Kühnemann, der in der neuen nicht weniger als in der alten Welt weithin bekannte Breslauer Philosoph und Literaturforscher die Geschichte seines Lebens geschrieben und im Verlag von Eugen Salzer in Heilbronn erscheinen lassen. Es ist ein stattlicher, mit dem lebensvollen Bilde des Verfassers geschmückter Band von über 300 Seiten, dem die *Monatshefte* noch in diesem Frühjahr eine seiner würdige Besprechung zu widmen gedachten. Ein Zusammentreffen bedauerlichster Umstände nötigt uns leider, damit bis zum Herbst zu warten.

Da aber der Verfasser, der gerade unserem hiesigen Wisconsiner Kreise als erster Carl Schurz-Professor und in einer Reihe anderer lebendiger Beziehungen ungewöhnlich nahe gestanden hat, diesen kommenden Sommer, am 28. Juli, seinen siebzigsten Geburtstag feiert, so können wir es uns nicht versagen, auch jetzt schon, wenn auch nur in aller Kürze, auf den reichen Inhalt dieser Lebensschilderung hinzuweisen, in der Kühnemann mit dem gleichen Enthusiasmus, mit der gleichen Daseinsfülle lebt und lebt, die so viele von uns an ihm in jüngeren Jahren zu bewundern Gelegenheit hatten.

Das Buch schließt mit einem lebensfrohen Ausblick in ein neugegründetes Ehe- und Familienglück. Unsre aufrichtigen Glückwünsche, denen sich sicher zahlreiche Leser dieser Zeilen anschließen, gelten dem Jubilar bei dieser neuen Wende seines schon so reichen Lebens.

—A. R. H.

### Notice to the Members of the American Association of Teachers of German

In order to obtain as representative a ballot as possible for the elections of the year 1938 members of the Association are invited to make suggestions to the Nominating Committee. All suggestions will be earnestly considered, and those that can not be acted upon this year can be passed on for consideration to future nominating committees. As the personnel of the committee for this year can not be announced in time for this issue, suggestions can be addressed to the President,

Clinton, New York.

—Edward F. Hauch.

### Wisconsin Chapter of A. A. T. G. Organized

Thirty-one teachers of German in Wisconsin high schools and colleges gathered at the City Club in Milwaukee on Saturday, April 9, to organize the Wisconsin Chapter of the American Association of Teachers of German.

Dr. G. C. Cast of Lawrence College was elected temporary chairman of the meeting. The constitution of the chapter received a unanimous vote and the following officers were elected for a term of three years:

President, Charles M. Purin, director of the University of Wisconsin extension division and secretary of the A. A. T. G.; Vice-president, Robert O. Röseler, Madison, University of Wisconsin; Secretary-treasurer, Emil H. Koch, Shorewood; members of the executive board: Gustav A. Fritzsche, principal of Bay View High School (3 years); G. C. Cast, Appleton, Lawrence College (2 years); and Miss Alma Wiechers, Racine, Washington Park High School (1 year).

Prof. C. M. Purin spoke upon the needs and values of the association. Prof. Robert O. Röseler urged the teachers of the state to combine their efforts into one unit in the form of a Wisconsin chapter.

Teachers from Milwaukee, Madison, Kenosha, Kohler, Racine, Appleton, and Shorewood attended. The chapter will meet in Milwaukee during the annual convention of the Wisconsin Teachers' Association in November.

—E. H. Koch, *Secretary.*

#### Modern Language Teachers Association of the Middle West and South German Section

Meeting: Coronado Hotel, St. Louis, Mo., May 7, 1938.

Speakers: Prof. Walter Silz, Washington University, St. Louis, Mo.

Prof. Erich Funke, University of Iowa.

Dr. Hermann Barnstorff, University of Wisconsin.

Dr. Erich Hofacker, Washington University, St. Louis, Mo., presided in place of Prof. Almstedt, who is in Germany.

The differences between the faculty and the student which formerly existed and in many places still exist, were the main cause of inaugurating the "New Harvard Course for Masters of Art in Teaching," Prof. Silz explained in his paper. It was the Harvard German Department that recognized the dangers of insufficient training of teachers, and created this course which prescribes an intensified special training to produce better and abler teachers. The achievements of the candidates, measured by an established standard, are decided by a special examination, and include an apprenticeship under Harvard supervision. The degree of B. A. may be secured by this examination in one and a half years, whereas in some subjects preparation and training may require two years. The requirements for an M. A. degree include a thorough knowledge of the Classics, Fine Arts, French, and German. A reading and writing ability of a modern language is regarded as insufficient, and stress is being laid on securing the ability to converse in the foreign language. Included in this course are the study of Education and the study of Curriculum planning (from "Aims and Values of Study" to "Tests and Testing"). It is felt that through this course better teachers are produced with greater abilities and better teaching methods, so that differences between teacher and pupil in the offering of the material and the reception will be abridged.

Poetry is the soul of a nation. Therefore poetry should play a great rôle in the study of modern languages, since it gives the student an opportunity to look into the depths and richness of the cultural treasures of the people. Thus, the cultures of different peoples may be linked, and a better understanding between them may result, said Prof. Erich Funke

of the University of Iowa in his paper "Große Dichtung und ihre Formwerte". The poems should be made actual, so that they become a real experience as a work of art of the people. The inner experience makes the value of a foreign language. From the very beginning, the offering of short and easy poems should be included in the teaching of a foreign language, so that the treasure of poetry will become a means to further the understanding of ideas and ideals and the cultural lives of the peoples. Prof. Funke illustrated the "innere Erleben" by the recitation of a group of poems of diverse contents.

"The Rise of the German Universities" was the paper offered by Dr. Hermann Barnstorff of the University of Wisconsin. Different historical influences decided the development of the universities in Germany, whose beginning was traced to the foundation of Prague in 1348. In that earliest period of Scholasticism seven universities were founded. During the following period, the Universities of Humanism were created, and nine of them developed in different parts of Germany. There followed the religious strifes with the result of the greatest influx in the number of new universities. There are four Universities of the Reformation; eleven Jesuit Colleges of the Counter-Reformation; and three resulting from Protestant Counter-Attacks. At the same time Rationalism spread more and more and caused the opening of six universities, amongst them the one of Halle in 1694. This one may be regarded as the first "modern" university, as through the influence of Christian Thomasius the use of the German language was permitted. Again religious differences led to the opening of new universities, with the one of Münster as a gift of Catholic Anti-Rationalism. With the beginning of the nineteenth century, Universities of Teaching and Research were created in the capitals of the countries: Berlin 1810 and München 1826. From then on, a number of Institutes and Colleges for Special Sciences came to the foreground, such as for Engineering, Mining, Commerce, Agriculture, Music, Forestry, and others. Big business made its influence felt at the beginning of this century and resulted in the inauguration of the Universities of Frankfurt-am-Main, Köln, and Hamburg. The speaker feels that the present government is trying to reduce the number of universities and students, substituting political and physical education for the education of higher learning.

For 1939, the nominating committee nominated and the meeting elected as officers:

Chairman: Prof. Erich Funke, University of Iowa

Secretary: Dr. Hermann Barnstorff, University of Wisconsin

The film, "Emil und die Detektive" was shown after the regular session of the section was finished.

—Erwin W. Stueben, Secretary.

### Cüriöse Betrachtungen über den Neubereinigten Sudermann ad Usum Delphinae

Allen Freunden zu wissen, daß Magda Schwarze wiederum eine „Heimat“ gefunden in der Welt unserer Textbücher und daß selbige mit einem zarteren Gewissen als ehedem begabt. Zwar hat solche auch jetzt noch ein Kind, so sie nicht verleugnet, ist indessen fürsichtiger in der Wahl der Worte als in der Wahl der Liebhaber. Hat überdies den sozialen

Veränderungen, welche Kemel Pascha alias Atta Türk in *seiner* Heimat eingeführet, geziemend Rechnung getragen, so denn nunmehr ohn Gefahr für allbekannt empfindliche Ohren unserer Coeds zu lesen stehet (Nichtgewünschtes in Cursiv ist durchzustreichen):

„Vor uns liegt nichts wie Verwelken und Verbittern, und wir sollen nicht einmal wagen dürfen, das, was wir noch haben an Jugend und überquellender Kraft, *dem Manne hinzugeben, nach dem unser Wesen schreit . . .* Knebelt uns meinetwegen, verdummt uns, sperrt uns *in Harems und in Nonnenklöster* — und das wäre vielleicht noch das beste!“

welche Vorschrift allhier wohl befolget ist!

—Till Eulenspiegel.

## BÜCHERBESPRECHUNGEN

**Um die Einigung des Deutschamerikanertums,**  
*die Geschichte einer unvollendeten Volksgruppe, Heinz Kloss. Volk und Reich Verlag, Berlin, 1937, 328 S. RM. 10.—*

Die vorliegende Arbeit schildert ein Stück deutschamerikanischer Geschichte unter einem bisher nicht im Zusammenhang behandelten Gesichtspunkt, dem der Einigung des Deutschtums in den Vereinigten Staaten. Der erste Hauptteil des Buches mit seinem Überblick über die wichtigsten Gruppen des Deutschamerikanertums und ihre Entstehung unterstreicht zwar von vorn herein die grundsätzlichen Schwierigkeiten, die je und je im Laufe der Zeit alle Versuche der Zusammenfassung zum Scheitern brachten. Denn im Gegensatz zu den gewachsenen Stämmen des Auslandsdeutschtums, z. B. in Südosteuropa, hat weltanschauliche Zerrissenheit das Deutschamerikanertum nahezu in eine Reihe von Volksgruppen aufgespalten und unerbittlich als trennendes Element gewirkt (S. 36 ff.). Trotzdem hält der Vf. seine Problemstellung für fruchtbar. Denn die Ausbreitung eines umfangreichen Tatsachenmaterials bedeutet ihm nicht Selbstzweck, „sondern dient dem Ziel, dem Leser ein neues Gesamtbild vom Deutschamerikanertum zu geben“ (S. 12). Der Vf. will „die bisher vorherrschende Auffassung vom Deutschamerikanertum als einem in seiner Geisteshaltung durchweg liberal geprägten Volksteil . . . berichtigen durch die Aufzeigung der starken konservativen Kräfte, welche die Entwicklung des Deutschamerikanertums ebenbürtig mit-

bestimmt haben“ (S. 12). So schildert er in jeweils chronologischer Reihenfolge die Versuche, die, mit dem frühen 18. Jahrhundert beginnend bis in die jüngste Gegenwart hinein von protestantischer, katholischer und weltlicher Seite gemacht worden sind, um das Deutschtum zusammenzufassen.

Die von protestantischer Seite ausgehenden Versuche waren die frühesten und vorwiegend von religiösen Gedanken getragen. Mit den ausgehenden 30er Jahren des 19. Jahrhunderts machten die dogmatische Zersplitterung und die durch die Sprachenfrage auftauchenden Probleme jeden Gedanken an eine Zusammenfassung auch nur des protestantischen Volksteils aussichtslos. Die protestantischen Versuche wurden in der Folge durch weltliche, und parallel laufend mit diesen, durch katholische abgelöst. Als den bedeutendsten Exponenten der katholischen Bestrebungen behandelt der Vf. Geschichte und Tätigkeit des Zentralvereins. Den weltlichen Versuchen ist dann der meiste Raum gewidmet. Dem verschiedenartigen Charakter der sie tragenen Gruppen entsprechend („Dreißiger“, „Achtundvierziger“, „Späliberale“ etc.), waren die ihnen zu Grunde liegenden Motive ungemein mannigfaltig, teils politischer, teils kultureller, teils völkischer Natur — um nur einige Zielsetzungen herauszugreifen — und es sind sehr verschiedene Wege eingeschlagen worden: die Bildung von Vereinen, Bünden, Logen, Gründung von Universität, Lehrerseminar und College, um zum Ziel zu kommen.

Eine eingehende Auseinandersetzung

mit den Thesen des Vfs. gestattet der Raum nun leider nicht. Doch wird man auch da, wo man ihm nicht zu folgen vermag, für viele Anregungen danken. Seine Arbeit bedeutet sowohl durch die Darbietung einer Fülle von Stoff wie durch mannigfache Hinweise auf Fragen, die der Bearbeitung harren, eine sehr zu begrüßende Bereicherung der Literatur über deutschamerikanische Geschichte.

—Edith G. H. Lenel.

Bryn Mawr College.

**Heiteres Darüberstehen,**

*Theodor Fontane. Familienbriefe, neue Folge. G. Grote Verlag. Berlin 1937.*

**Emilie Fontane,**

*Hermann Fricke. (Mit unveröffentlichten Gedichten und Briefen von Th. und Emilie Fontane.) Rathenower Zeitungsdruckerei, 1937.*

Lange ist nur wenig, allzuwenig aus dem reichhaltigen unveröffentlichten Nachlaß Fontanes an die Öffentlichkeit gekommen, obgleich eine Schar getreuer Fontanebewunderer im *Fontane-Abend* in leider dem Publikum unzugänglichen Privatdrucken Juwelen aus dem Nachlaß drucken ließen (so erst kürzlich wieder R. v. Kehlers Privatdruck von 89 unveröffentlichten Briefen Fontanes). Während unter der Anregung des dazu berufensten Mannes, Prof. Julius Petersen, Dr. Jolles und andere an einer Bestandsaufnahme der in Bibliotheken usw. befindlichen Romanfragmente, Gedichtentwürfe, Briefe usw. arbeiten, hat der einzige überlebende Sohn des Dichters und sorgsamer Hüter seines Nachlasses, Friedrich Fontane, aus den im Fontane-Archiv verbliebenen Briefen, die an Mitglieder von Fontanes engerer Familie gerichtet sind, eine Auslese von rund 200 der wichtigsten getroffen, welche mit Rücksicht auf darin erwähnte, damals noch lebende Personen und wohl auch wegen außerordentlich freimütiger Bemerkungen über öffentliche Zustände nicht in die erste Sammlung 1904 aufgenommen werden konnten. H. M. Elster leitet den Band ein, der *Heiteres Darüberstehen* betitelt ist. Die Wahl des Titels überrascht; von „heiterem Darüberstehen“ kann in den vielen bitteren, mit inneren Zerwürfnissen und äußerlichen Widrigkeiten durchtränkten Briefen zwischen 1850 und 1860, und selbst in vielen resignierten Altersbriefen keine Rede sein. Es ist nicht zu empfehlen, eine Sammlung von innerhalb

eines halben Jahrhunderts (1844-1898) in allen möglichen Stimmungen entstandenen Briefen mit einem nur auf eine beschränkte Anzahl zutreffenden Stempel zu belasten.

Sonst sind aber die Briefe ein reiner Quell der Freude. Wer darin neue Aufschlüsse über einzelne Werke des Dichters sucht, wird allerdings enttäuscht werden. Der Mensch Fontane, mit seiner lieblichen Hingabe an das charakteristische Detail, der scharfäugige Beobachter seiner Zeitgenossen, der Literatur von Geibel bis zu Hauptmann und Sudermann, der erstaunlich unkonventionelle Denker, der in den natürlich heraustrudelnden Briefen klarer als je hervortretende Beherrscher der feinstgeschliffenen Form, des Wortes, der Wendung, des Stils welcher dem Franzosenprößling in der deutschen Literatur einen einzigartigen Platz gibt — schauen aus jeder Buchseite heraus. Von besonderem Interesse für Fontanefreunde in angelsächsischen Ländern sind die ausführlichen englischen Berichte des Dichters, die, wie die Beschreibungen aus der Schweiz und Italien, von der Aufgeschlossenheit Fontanes Zeugnis ablegen. Es ist ungemein reizvoll, die Zeit an Fontane vorüberfliegen zu sehen, ohne daß die Ereignisse die unerschütterliche, manchmal an „kann mir den Buckel runterrutschen“ grenzende Gelassenheit und innere Festigkeit des Dichters von der Jugendzeit bis zum späten Alter irgendwie gefährden könnten. Man darf nur hoffen, daß uns bald eine ähnliche Folge der Briefe Fontanes an seine Freunde beschert werden möge.

Viele der 178, im Mittelpunkt des Frickeschen Buches stehenden Briefe der Gattin des Dichters, ebenfalls bisher unveröffentlicht, ermöglichen erst das vollkommene Verständnis derjenigen Fontanes und bieten daher eine willkommene Ergänzung zu ihnen. Ein in der Beilage 5 von Fricke erstmals gegebenes knappes Verzeichnis der Bestände des Fontane-Archivs sei besonders erwähnt. Beide besprochenen Werke enthalten einige unbekannte Gedichte Fontanes.

—Henry H. Remak.

Indiana University.

**Sammlung deutscher Balladen von Bürger bis Münchhausen.**

*Mit einem Vorwort von Börries, Freiherrn von Münchhausen. Max Niemeyer Verlag. Halle 1934. RM 3.20*

Die vorliegende Sammlung ist das Er-

gebnis von Seminarübungen der neueren Abteilung des Berliner Germanischen Seminars. An Hand reichhaltiger Texte wird ein entwicklungsgeschichtlicher Überblick geboten. Die Texte sind systematisch und teilweise stoffgeschichtlich geordnet und mit einem gelehrt Apparatur versehen, der als Anregung und Wegweiser für weitere wissenschaftliche Arbeiten dienen kann. Münchhausens kurzes Vorwort betont die nationale und volkliche Bedeutsamkeit der Balladendichtung und deutet den Umkreis ihrer motivlichen Thematik an. Die (anonyme) Einleitung folgt den Grundgedanken des Vorworts nach der Breiten- und Tiefendimension hin. Ein geschichtlicher Überblick kommt zu dem Ergebnis, daß die deutsche Balladendichtung sowohl landschaftlich wie historisch an gewisse Räume und Zeiten gebunden ist. Der niederdeutsche Raum erscheint als besonders fruchtbar. Epochen wie Romanistik, Naturalismus und Expressionismus, die einseitigen Übersteigerungen zuneigen, haben keine schöpferische Balladendichtung gezeigt. Der ungenannte Verfasser bestätigt Goethes Erkenntnis, daß sich der bedeutende Balladendichter aller drei Grundarten der Dichtung bedienen muß: des lyrisch-musikalischen, des dramatischen und des architektonisch-epischen Elementes. Interessant und eigenartig ist die Einbeziehung der religionspsychologischen Terminologie Rudolf Ottos in die Analyse der Motivgruppen. Die Auswahl beschränkt sich auf das entwicklungsgeschichtlich Bedeutsame und berücksichtigt hauptsächlich den deutschen und dem Deutschen nahestehenden Stoffkreis. Die Sammlung ist äußerst verdienstlich und kann auch an amerikanischen Universitäten in vorgerückten Kursen und Seminaren mit Erfolg und Nutzen gebraucht werden.

—Kurt F. Reinhardt.

Stanford University.

**Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Nürnberger Schriften,**

*Texte, Reden, Berichte und Gutachten zum Nürnberger Gymnasialunterricht, 1808-1816, herausgegeben von Johannes Hoffmeister. XXXVI, 499 Seiten. Ganzleinen RM. 14.—. Felix Meiner Verlag, Leipzig.*

Wesentlich neu an diesem Bande ist die textkritische Redaktion der „Propädeutik“. Der Leser erfährt an Hand dieser neuen Ausgabe zum ersten Male, daß es sich in der Hegelschen Propädeutik

um eine ganze Reihe von einzelnen Entwürfen handelt, die Hegel in den Jahren von 1808-1816 niedergeschrieben hat, daß die Propädeutik ursprünglich kein Kanon für den Gymnasialunterricht in der Philosophie gewesen ist, zu der sie von früheren Herausgebern in ständiger Orientierung an Hegels späteren Werken gemacht wurde. Die Bedeutung der „Propädeutik“ als systematische Zwischenstufe zwischen den Jenenser Arbeiten Hegels, bis 1807, und der Heidelberger Enzyklopädie, 1817, wird ebenfalls in dieser Ausgabe erstmals deutlich. Eine ganze Reihe von philosophischen Entwürfen aus Hegels Nürnberger Zeit finden wir hier abgedruckt: „Bewußtseinslehre und Logik“, 1808-09, „Religionslehre“, 1812-13, wesentliche Dokumente aus Hegels pädagogischer Praxis, Reden, Berichte, Gutachten, sämtliche Jahresberichte des Rektors und Schulrats Hegel an die Regierung über den Stand und Fortgang des Unterrichts, vor allem ein großes Gutachten über den Unterschied zwischen Gymnasial- und Realgymnasialbildung an die Regierung von 1810. An Hand dieses neu vorliegenden Bandes der „Nürnberger Schriften“ ist es uns jetzt möglich die kulturpolitische Bedeutung nicht nur der Hegelschen Philosophie überhaupt, sondern auch Hegels sachliche Leistung als Pädagogen für eine gediegene Gymnasialbildung gegen einen reaktionären Klerikalismus einerseits und eine damals noch unvollkommene Realgymnasialbildung anderseits zu würdigen.

**Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Phänomenologie des Geistes,**

*vierte Auflage mit neuer Einleitung, herausgegeben von Johannes Hoffmeister, XLII, 598 Seiten, Ganzleinen RM 9.80. Felix Meiner Verlag, Leipzig.*

Während alle bisherigen Ausgaben der Hegelschen „Phänomenologie“ fast durchweg in einem Kompromiß zwischen der Hegelschen Originalausgabe und zum Teil höchst willkürlichen Änderungen des Textes stecken blieben, bringt diese vierte Auflage erstmalig den Text, wie er von Hegel selbst herausgegeben worden ist ohne jede Abänderung. Besonders wertvoll ist die neue Einleitung. Sie erläutert in philologisch-historischer Be trachtung die Begriffe der „Phänomenologie“ und der „Geschichte des Bewußtseins“ und zeigt dann, gestützt auf Th. Haerings Forschungen, die Entstehungsgeschichte des Werkes auf. Durch diese Einleitung, bei der auch bisher unbe-

kannte Dokumente zum Abdruck kommen, ferner durch die neuen „Feststellungen zum Text“ und das verbesserte und erweiterte „Variantenverzeichnis“ wird diese neue Ausgabe sich für jedes eingehendere Hegelstudium als unentbehrlich erweisen.

—R. O. R.

#### Weberschiffchen-Bücherei.

*J. J. Weber, Leipzig. Jedes Bändchen RM 0,90.*

1. Schloß Belvedere von Werner Deetjen. 88 S.
2. Auf Höhen Ettersburgs von Werner Deetjen. 127 S.
3. Tiefurt von Hans Wahl. 147 S.
4. Im Dom zu Naumburg von Lucy Nath. 64 S.

Die ersten drei Bändchen, in denen die allgemein geschätzten Verfasser mit viel Liebe und Sorgfalt nicht nur Bekanntes zusammengestellt haben, sondern in die sie auch neues und wertvolles Material aus den Archiven aufgenommen haben, verdienen die Beachtung aller Literaturfreunde und -lehrer. Jeder wird die mit vielen Bildern geschmückten Bändchen beglückt und dankbar aus der Hand legen, um nach einiger Zeit wieder nach ihnen zu greifen. Das vierte Bändchen will dem Laien, der den Naumburger Dom besichtigt, in einfachen Worten mit der Schönheit und Bedeutung der im Dom vorhandenen Kunstwerke bekanntmachen. Auf 31 Seiten Text folgt auf den Seiten 33 bis 64 eine gute Auswahl von Bildern, die das Bändchen ganz besonders für den wertvoll machen, der den Dom nicht besichtigen kann.

—E. P. Appelt.

*University of Rochester.*

#### Carl Schurz,

*von C. V. Easum. Vom deutschen Einwanderer zum amerikanischen Staatsmann. Ins Deutsche übertragen von Paul Fohr. (Band I: Die deutsche Leistung in der Welt hrsg. von der Deutschen Akademie München und dem Deutschen Ausland-Institut Stuttgart.) Verlag Hermann Böhlau Nachf., Weimar. 219 pp., 1937.*

Prominent if not foremost among the names of interest to every teacher of German in America should be that of Carl Schurz. Here is one German even a non-foreign-language student may have learned to admire, one great German-American whose true significance in his

time has come to occupy a place second only to that of Lincoln. Not only to the student but to the man on the street or the hasty newspaper reader this name has a familiar ring. Journalistically speaking, "Carl Schurz" is today "good copy" — not unlike Goethe in the eighties. We read of Carl Schurz monuments erected and projected, there is the Carl Schurz Memorial Foundation, whose high purposes and standards are evident from its splendid publications available in school and public libraries; from time to time there are Carl Schurz lectures or articles commemorating the friend and supporter of the great emancipator, the senator who knew the meaning of amnesty after the Civil War, the orator and journalist who was a life-long enemy of graft and the spoils system, and the statesman so instrumental in bringing about civil-service reform, the conservation of natural resources, and the development of the best of typically American institutions.

It is both fitting and salutary that an authentic biography of this great German-American should be given to both German and American readers just at this time. The "Vorwort des Herausgebers" opens with the sentence: "Wenn es je eine Zeit gegeben hat, in der gegenseitiges Verstehen unter den Völkern geboten schien, so ist es die Gegenwart." It is perhaps more than a beautiful interplay of unrelated circumstances that the present study should be the product of an Anglo-American historian of just that university which was and is closer perhaps to the great nineteenth-century statesman than any other, for Carl Schurz of Wisconsin served as a member of its board of regents and was the recipient of an honorary degree conferred by this university. After his death, there was established here the Carl Schurz professorship.

The teacher of German whose muse of poetry is wont to go hand in hand with the muse of history should not ignore Easum's biography of Carl Schurz. In fact this reviewer should like to recommend placing a copy in the hands of every American student capable of passing the German reading test.

In a dozen chapters, in which he masterfully winnows essentials from non-essentials, the author unveils before our eyes the full stature of the man who would not stoop, whose gift it was to see clearly and to speak prophetically, and in whose life and personality are

rooted some of the finest of our American political ideals.

If one should scan only the table of contents with its brief chapter headings and dates (for example: I. Anfänge, 1829-48; II. Wanderungen, 1848-52; V. Die Achtundvierziger; VII. Carl Schurz in Watertown, 1857; VIII. Carl Schurz in Wisconsin, 1858-59; IX. Der Wahlkampf um Lincoln; X. Carl Schurz in U. S. A., 1861-62; XI. Carl Schurz im öffentlichen Leben; XII. Carl Schurz als Privatmann) he might get the impression of a strictly chronological or purely narrative method of presentation. However, the biography at hand is more than that; it is a history of a period as well. It is neither a dry-as-dust compilation of facts and details, nor is it one of those voluminous marvels of imaginative portrayal that have of late been popular — presumably because they can tell us just exactly how Frederick of Hohenstaufen or Napoleon or Goethe felt on a certain bright morning in autumn a little before 10 o'clock.

This work was obviously done with a never-failing sense for that which is essential and it maintains exemplary objectivity. The author is nowhere tripped up by the pitfalls of alternately "championing" and "debunking" what someone else or his subject himself may have done or said or believed. It is Professor Easum's technique everywhere to present the whole picture, all pertinent—and nothing but pertinent circumstance, and evidence — so that the entire personality of the man in the full complex of a given situation becomes apparent and can speak for itself.

The author is a master also at formulating at every turn significant generalizations, immediately supporting them either with foot-notes (there is hardly a page without any, and those which are more than references to sources are as a rule as interesting as the text) or with just enough evidence to settle the case for the reader. In other words, the author's historic camera is equipped with both microscopic and telescopic lenses and the operator always seems to know where to point it. Although no attempt was made to compare here the translation with the English original, the impression is conveyed that on the whole it is excellently done.

There is but one regrettable circumstance that must be mentioned. The book is full of unpardonable typographical errors. Citations have been misplaced in

the text, there are several obvious mis-translations, such as the insertion of a negation where an affirmative is clearly intended, and there are innumerable errors in spelling. In justice to the author and the Committee of the Akademie, it should be added in explanation that owing to a change in personnel, as this reviewer has been informed, the book inadvertently went to press before the corrections on the page-proofs sent in by Mr. Easum had been made by the printer.

In format, press work and make-up, the volume is of uniformly high standard. There are two well-chosen illustrations. The frontispiece is a print of Arthur Ferraris' portrait of Carl Schurz done about 1890, while on the cover, against a striking back-ground of clear blue, there is an impressive full-page reproduction of the Hudson Monument of Carl Schurz. A translation of its inscription reads: Dem Verteidiger der Freiheit und dem Freunde menschlicher Würde. May the volume meet with due appreciation both in Germany and America.

—J. P. von Grueningen.

University of Wisconsin.

**The Spirit of America as Interpreted in the Works of Charles Sealsfield,**  
William Paul Dallmann. Diss., St. Louis, 1935. 125 pp. 25 cm.

**The Mexican Novels of Charles Sealsfield,**  
Theodore Herz Leon. Diss. abstract. St. Louis 1936. 24 pp. 25 cm.

These two studies raise the number of doctoral dissertations written under Otto Heller and on Sealsfield to four. Both appear to be thorough, well documented, and intelligently carried through, and each makes a specific contribution to our knowledge of that enigmatic and problematic character, Karl Postl, whose work has in a sense fallen between two stools. His vicious attack on his native land, *Austria as it was and is*, tended to reduce any pride that that country might take in its native son; his colorful pictures of American life were almost bound to become distasteful to the European reader after their novelty had worn off, and his stylistic mannerisms were esthetically distasteful. In America, on the other hand, the foreign language imposed a serious barrier between his books and the general public, while the very accuracy of his impressions detracted from

the pleasure of reading his record of those stormy times in the southern and border districts of the Republic. Thus his popularity was doomed to rapid decline, and it is doubtful if that can ever be recovered.

On the other hand, there is no question that Sealsfield's books, with all their obvious faults, contain a wealth of first-hand historic material regarding the early days in the south — historic not so much in the recording of specific events as in the faithful delineation of the geographic and social background of the time — which is hardly equalled in the works of any other writer. With the passage of time, we have grown less sensitive about the crudities of our antecedents, and more interested in recreating accurate pictures of the past. The two present investigations attempt to extract and evaluate some of Sealsfield's contributions to our knowledge of American history.

Herzl's dissertation is devoted specifically to Sealsfield's two Mexican novels, *Der Virey und die Aristokraten* and *Norden und Süden*. Herzl assures himself and us (1) that Sealsfield actually spent a considerable time in Mexico and therefore was able to communicate firsthand impressions of the country and people, (2) that the bulk of the matter in these two works is not traceable to any known printed source and must derive from the author's immediate observation, and (3) that the facts given are in the main correct, so that the two novels "would give as good a description of the period treated as any very short history of Mexico." It seems to me that this conclusion is not unimportant, since it tends to establish certain fundamental traits of Sealsfield as a critic and observer of life in general, and so of American life in particular.

Dallmann's treatise, which is also printed in full, has more direct interest for the American reader, and deals moreover with a topic of particular significance. Dallmann too, like Herzl, finds that Sealsfield is essentially veracious in his factual material, essentially correct in his interpretations. In separate chapters he deals with (1) Liberty as an American attribute, (2) Equality as a Social principle, and (3) The spirit of America as manifested in specific traits. Then he winds up his study with observations on "The historical-literary significance of Sealsfield's novels," a chapter which, while interesting, seems to the reviewer

not strictly germane to the dissertation proper.

Both dissertations have good bibliographies appended. Dallmann's is marred by a number of misprints and by stylistic ineptitudes which somebody should have caught before he went to press: e. g. "produce" in the sense of literary production, "books that formerly cluttered the dressers of the ladies . . ." "Scott . . . maintained a sense of piety toward the historical facts."

Stanford University. —B. Q. Morgan.

**Deutsche Kulturgeschichte im Abriss,**  
Emil L. Jordan, F. S. Crofts & Co., New York, 1937, xv + 205 pp. (Pictorial Maps by William P. Hudson).

Die heikle Aufgabe, in politisch schwieriger Zeit eine unparteiische und doch gründliche Kulturgeschichte für den amerikanischen Schulgebrauch zu schreiben, hat der Verfasser dieses neuen Buches glänzend gelöst. Klar und ungezwungen, in praktische Abschnitte geordnet, fließt die Darstellung in ganz erstaunlicher Breite und Tiefe dahin und behandelt in 152 enggedruckten Textseiten — von beinahe allen Gesichtspunkten aus — den Werdegang Deutschlands von vorgeschichtlicher Zeit bis zum Jahre 1933. Mehr als 30 gute Bilder und Karten unterstützen die Darstellung. Damit wird eine wahrhaft gründliche Basis geschaffen auf welcher der einzelne Lehrer dann in der Klasse *ad infinitum* weiterbauen kann.

Besonders hervorzuheben ist dreierlei: 1. Der Ausblick nach Amerika, der hier und da in der Darstellung auftaucht. Das Buch hat kurze Abschnitte über die Herrnhuter in Amerika, über "Amerikaner in Deutschland" und über Carl Schurz. Wenn Kultukunde das Verständnis zwischen Völkern fördern soll, so sind diese Abschnitte die wichtigsten im ganzen Buche. Ein Kapitel über die Deutschen in Amerika wäre eigentlich unbedingt notwendig für jedes Lesebuch dieser Art; 2. Die parallelen Tabellen, welche zwei Bewegungen wie Humanismus und Reformation oder zwei Musikkästen wie Bach und Händel durch graphische Gegenüberstellung zu unterscheiden lehren; und 3. Die häufigen und geschickt ausgewählten Zitate, die wenn auch nur in Kürze, jede Zeit doch wenigstens mit einem Satze selbst zu Worte kommen lassen.

An nicht Erfreulichem muß erwähnt

werden, daß Wörter fremden Ursprungs, die sich selbstverständlich bei einem solchen Buche nur schwer vermeiden lassen, doch in allzu großer Fülle vorkommen. *Ära* für „Zeitalter,” *Kapitalismus* für „Geldwesen“ und *Farce* für „Posse“ wären noch leidlich gut, aber *Minen* für „Bergwerke,” *hochkultiviert* für „hochgebildet“ (bei einer Person), *prähistorisch* für „vorgeschichtlich“ oder *strikt* für „streng“ sind schon etwas zu anglistisch gefärbt. Das Vorwort des Verfassers erwähnt das 50 Seiten lange Wörterbuch überhaupt nicht, also ist anzunehmen, daß es vollständig sein soll. Es fehlen aber nicht nur häufig vorkommende Wörter wie: *doch*, *Hand*, *Land*, *Zeit*, sondern auch seltener wie: *Author* (Autor!), *Ekstase*, *Graphik*, *Kultur*, *Mode*, *Xenie*. An Druckfehlern ist mir außer dem schon vermerkten *Author* (S. 45, Z. 23) nur noch *Große* für „Größe“ auf S. 141, Z. 2, aufgefallen. Auf S. 111, Z. 30-31, heißt das Schiller-Zitat unrichtigerweise „Nie wird euch das Leben gegeben sein“ statt „gewonnen sein“.

Doch das sind alles Kleinigkeiten, die den großen praktischen Wert des ganzen nur wenig beeinträchtigen. Das Buch sollte sich in College-Klassen im zweiten oder dritten Jahr, vielleicht sogar in vorgeschriftenen High School-Klassen größer Beliebtheit erfreuen.

—Harold Lenz.

New York University.

**Introduction to German Civilization.**  
*An Outline by Charles H. Handschin,*  
*Miami University. Prentice-Hall, Inc.,*  
*New York, 1937. 235 S. \$1.25.*

Dieses Buch soll nach dem Vorwort Verständnis für die deutsche Kultur wecken. Es ist als Ergänzung zu deutschen Kursen oder als Grundlage eines besonderen Kursus in englischer Sprache gedacht. Der Inhalt ist in drei Hauptteile gegliedert, von denen der erste „Deutsche Geschichte“ überschrieben ist. Nachdem der Verfasser eine kurze Charakterisierung etlicher Bücher in englischer und einiger in deutscher Sprache gegeben hat, die dem Unterricht als Grundlage dienen sollen, läßt er praktische Ratschläge für die Anfertigung von Skizzen und Karten folgen, die recht brauchbar sind. Daran schließt sich eine etwas kurze und zu summarisch ausgefallene Charakteristik der deutschen Stämme und der deutschen Landschaft. Zu begrüßen ist, daß auch der Schweiz und Österreich ein be-

sonderes Kapitel gewidmet ist. Darauf folgt ein 44 Seiten langer Aufriß der deutschen Geschichte, der sich auf Robbins „Introduction to the History of Western Europe“ stützt. Es folgen dann fast 40 Seiten Tests. Der zweite Teil des Buches befaßt sich mit den staatlichen und wirtschaftlichen Einrichtungen, mit Religion und Kirche, Erziehungs- und Schulwesen und Freizeitgestaltung. Auch diesen Abschnitten folgen wieder Tests. Der dritte Hauptteil, S. 137-204, trägt die Überschrift „Deutsche Kultur“. Es werden in ihm Große Männer und Frauen, Deutsches Schrifttum, Kunst und Architektur, Musik, Philosophie und Wissenschaft und Volkscharakter behandelt. Wieder folgen 20 S. Tests, denen sich auf etwa 8 Seiten eine Liste von Textbüchern und Übersetzungen deutscher Literaturwerke anschließt, die gewiß manchem Deutschlehrer sehr willkommen sein wird. Da die Lehrerschaft schon seit Jahren auf eine Darstellung der deutschen Kultur für die Hand des Lehrers und Schülers wartet, so ist anzunehmen, daß Professor Handschins Buch, dessen Methodik ja weit verbreitet ist, von vielen gekauft werden wird. Ob das Buch in dessen die Zustimmung aller finden wird, ist eine Frage. Mancher wird die breite Behandlung der Geschichte beanstanden. Auch die Anlehnung an ein Buch dürfte nicht allgemeine Zustimmung finden. Jeder wird wohl bedauern, daß gerade die Kultur im dritten Hauptteil sich mit verhältnismäßig wenigen Seiten begnügen mußte. Ganz besonders wird man die stiefmütterliche Behandlung der deutschen Musik bedauern. Es wäre wahrscheinlich besser gewesen, statt der vielen Seiten Tests eine eingehendere Behandlung der Kultur zu bieten. Auch die Darstellung des Stoffes dürfte kritisiert werden, denn in seinem Wunsche alles recht kurz zu sagen, hat der Verfasser eine Form gefunden, die in ihrer Verallgemeinerung und Kürze manchmal ein schiefes Bild gibt. Ob die Aufzählung von Namen und Zahlen, wie es an manchen Stellen der Fall ist, dem Studenten wirklich genügt, ist eine Frage. Jedenfalls bleibt dann dem Lehrer noch viel zu sagen und es ist fraglich, ob das Buch dem Selbststudium des Studenten zugewiesen werden kann. Hin und wieder haben sich auch kleine Irrtümer eingeschlichen, die der Verfasser beim Neudruck wird beseitigen müssen. So kann man z. B. Fritz Reuter nicht den Pommern zuzählen und Richard Dehmels Heimat nicht nach

Schlesien verlegen. Trotz dieser Beanstandungen wird das Buch viele Freunde finden, da es eine Materialsammlung darstellt, die *manchem* Lehrer willkommen sein wird. Bei der Beurteilung sollte auch nicht vergessen werden, daß dieses Buch den ersten Vorstoß in bisher noch nicht behandeltes Gebiet darstellt. Es ist ja anzunehmen, daß andere Verleger nun auch bald eine Kultuskunde wünschen werden. Die zukünftigen Bearbeiter werden es leichter haben. Anzuerkennen ist auch der billige Preis des Buches und die saubere Ausstattung.

—E. P. Appelt.

University of Rochester.

#### Höhensonne,

*Lustspiel in drei Akten von Ludwig Fulda. Edited with Exercises, Vocabulary and Introduction to Literary Criticism by Lilian Stroebe and Ada M. Klett, Vassar College, D. Appleton-Century Company, New York, 1937. 95 S. Text, 17 S. Fragen, 41 S. Wörterverzeichnis. \$1,20.*

Trotz der großen Zahl neuer Schulausgaben, die in jedem Jahre erscheinen, fehlt es immer noch an Lesestoff, der mehr heiterer Natur ist und deswegen zum Weiterlesen anregt. Das vorliegende Lustspiel eines sehr fruchtbaren Dichters, dessen mehr oder weniger anspruchslose Theaterdichtungen auf deutschen und ausländischen Bühnen hohe Aufführungsziffern erreicht haben, verdient darum die Beachtung aller Deutschlehrer, die nach einem unterhaltenden und modernen Text sich umsehen. Wie die Erfahrung zeigt, ist „Höhensonne“ in der Lage, nicht nur das Interesse wachzuhalten und die Klasse zu einem lebhaften Lesetempo anzuregen, sondern wegen seiner modernen Gedanken und wegen des modernen Wortschatzes fordert es auch die mündliche Betätigung der Studenten heraus. Gehört dieses Lustspiel auch nicht zur erstklassigen Literatur, so erfüllt es doch manche Anforderungen, die man an einen guten Text stellt. Es ist darum wohl geeignet, nach der Beendigung der ersten Novelle, ehe man an das Studium von „Wilhelm Tell“ oder „Hermann und Dorothea“ herantritt, gelesen zu werden. Die Herausgeberinnen haben dem Buche keine grammatischen Übungen beigelegt, dafür aber finden wir sehr gute Fragen und darunter, abweichend von anderen ähnlichen Schulausgaben, auch eine Gruppe, die in die literarische Kritik einführen soll. Das Wörterverzeichnis enthält viele wertvolle Hinweise auf die Her-

kunft und Verwandtschaft der Wörter und regt darum zum Nachdenken an. Leider fehlen die Wörter *Lebewohl, spekulieren* und *ebensowenig*, wie durch Stichproben ermittelt wurde. Der Verlag hat dem Buche ein rechte ansprechendes Gewand gegeben und so ist wohl anzunehmen, daß es viele Freunde bekommen wird, zumal es sich auch zum Lesen mit verteilten Rollen und zur Aufführung im Verein eignet.

#### Deutsches Lesebuch.

*Edited with Preface, Notes, and Vocabulary by Frederick S. Setubur, Ph. D., College of the City of New York. Prentice-Hall, Inc., New York, 1937. 226 S. Price \$1,60.*

Die große Zahl der schon vorhandenen Lesebücher wird hier um ein neues bereichert, das wahrscheinlich von allen warm begrüßt werden wird, die ein nicht rein literarisches Lesebuch wünschen. Der Lesestoff gliedert sich in drei Teile, von denen der erste Wissen und Leben überschrieben ist und Beiträge von bekannten und weniger bekannten Dichtern bringt. So verschieden auch der literarische Wert der einzelnen Beiträge sein mag, im allgemeinen dürften sie doch das Interesse der Leser fesseln. Der zweite Teil, S. 81-147, „Landschaft, Volkstum und Kunst“ überschrieben, verdient, so weit man die Auswahl in Betracht zieht, alle Anerkennung. Allerdings ist zu bedauern, daß die deutsche Musik und vielleicht auch Jugendleben und Sport nicht auch Berücksichtigung gefunden haben. Der dritte Teil, S. 151-186, sollte allen gefallen, die schwerere Kost für ihre Studenten suchen. Unter der Überschrift „Aufsätze Reden usw.“ hat der Herausgeber hier kürzere und längere Abschnitte von Jean Paul, Kant, Schopenhauer, Eckermann u. a. zusammengestellt, die besonders für Klassen in Frage kommen, in denen die Lektüre wissenschaftlicher Bücher vorbereitet werden soll. Anmerkungen sind unten auf den Seiten gegeben, ein Wörterverzeichnis ist vorhanden, die üblichen Übungen sind wegge lassen. Druck und Einband machen einen guten Eindruck. Zusammenfassend läßt sich sagen, daß wir hier ein Lesebuch haben, das sich bewahren sollte in der Hand des rechten Lehrers und des geistig interessierten Studenten. Besonders gegenwartsnah ist das Buch nicht, das war aber wahrscheinlich auch nicht beabsichtigt.

—E. P. Appelt.

University of Rochester.

SUMMER COURSES  
OPENS  
July 7, 1938



SUMMER COURSES  
CLOSES  
Aug. 17, 1938

SEVENTH SESSION  
**WEIMER-JENA UNIVERSITY**

LECTURE AND DISCUSSION COURSES

Goethe, Schiller, Nietzsche, Modern Literature, Philosophy, Education and History of Art

LANGUAGE COURSES — Intermediate and Advanced Conversation, Reading, Extensive and Intensive, Grammar, Free Composition, Phonetics, Art of Recitation and "How to Teach German."

MUSIC COURSES — Vocal and Instrumental

ART COURSES — Sculpture and Painting  
The courses are given by German professors, internationally known, each an outstanding authority in his field. Points for undergraduate and graduate work accepted by some of our outstanding American universities and colleges. Written and oral examinations will be given to those who work for points.

An unusually interesting and varied program for evening entertainments and excursions is offered. Many-sided opportunities for outdoor sports. Swimming, tennis, and especially splendid opportunity for hiking and horseback riding through the glorious German forests. The finest German homes have opened their doors to the participants in the college. Only one or two are placed with one family, unless desired otherwise.

FOR DETAILED INFORMATION AND BULLETIN WRITE TO  
MISS CHRISTINE TILL, OLD GREENWICH, CONNECTICUT

*To Students  
Interested In  
Accurate Pronunciation*

**CASSELL'S  
NEW GERMAN  
DICTIONARY**

renders a distinctive service by transcribing every word according to the International Phonetic System.

*Special Price to  
Professors and Students*

**\$1.50  
(Students' Edition)**

Educational Department  
**FUNK & WAGNALLS  
COMPANY**  
354 Fourth Avenue  
New York, N.Y.

***Methodik des  
deutschen  
Sprachunterrichts***

von MAX GRIEBSCH  
UNIVERSITY OF WISCONSIN

◆  
PREIS 30 CTS.

◆  
Zu beziehen durch  
**Monatshefte für  
Deutschen Unterricht**  
UNIVERSITY OF WISCONSIN  
MADISON, WISCONSIN